

Formación técnica profesional

Oportunidades para el futuro

Revista Cooperación Suiza en Bolivia 2014 - 2015



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Cooperación Suiza en Bolivia

Presentación

Oportunidades para el futuro
Peter Bischof 3

1. La formación técnica profesional en el contexto internacional

Formación Profesional en América Latina y el Caribe: una construcción innovadora, singular y exitosa
Pedro Daniel Weinberg 4

La Cooperación Suiza y la promoción del desarrollo de capacidades técnicas en el mundo
Franz Kehl y María Bieberschulte 9

2. Reflexiones sobre formación técnica profesional en Bolivia

Educación técnica en Bolivia: raíces históricas y problemas presentes
Kathlen Lizárraga Zamora 12

Formación técnica y educación socio-comunitaria productiva
Mario Yapu 15

La oferta y demanda por educación técnica
Apolinar Contreras 19

Expectativas y retos de las mujeres. La formación que queremos
Aída Ferreyra Villarroel 24

Formación técnica en movimiento
Rodolfo Eróstegui 28

3. Experiencias de formación técnica profesional en Bolivia

Educación comunitaria productiva: Aprender produciendo
David Coaquira Siñani 31

Una oportunidad integral para la vida y el trabajo
Jimena Rojas 34

La experiencia de INFOCAL en el mundo laboral
Max Walther 36

Innovación tecnológica y productiva, estatal y privada 39



CEA CECAJOC, Yotala, Chuquisaca. Foto de Tony Reis.

4. La formación técnica en Bolivia desde el sector público

Entrevista con el Viceministro *Noel Aguirre* 42

Entrevista con el Viceministro *Jiovanni Samanamud* 46

5. La formación técnica profesional desde el sector privado

Revalorizar la educación técnica en Bolivia
Gary Antonio Rodríguez A. 50

Entrevista con *Daniel Sánchez*, Presidente de la CEPB 53

6. El aporte de la cooperación internacional a la formación técnica en Bolivia

El proyecto formación técnica profesional: recorridos, aprendizajes y desafíos
Amparo Ergueta / Eliana Arauco 55

Viejas prácticas, nuevos escenarios
Eliana Gallardo Paz 58

Oportunidades para el futuro

Suiza es conocida en todo el mundo por la productividad y la innovación tecnológica de su industria. Uno de los secretos de las cifras del éxito y las marcas de renombre, que no siempre se visualiza, es la calidad de la capacitación técnica de sus trabajadores y trabajadoras. La formación profesional proporciona una sólida base de conocimientos a dos tercios de los jóvenes en Suiza. La formación dual, en empresa y escuela profesional, es el tipo de formación más extendida. Los jóvenes pueden elegir entre 230 especialidades y hacer sus prácticas en empresas que luego los contratan. Gracias a este sistema que combina la oferta de formación con la demanda laboral, Suiza tiene uno de los índices de desempleo juvenil más bajos de Europa.

También son conocidos los programas de formación técnica que Suiza apoya en diversos países como parte de su cooperación al desarrollo. Desde la década de los 60, la Cooperación Suiza ha respaldado el tema de educación y promoción de habilidades vocacionales. Es así que recientemente el gobierno suizo ha renovado su compromiso a través de la aprobación de la *Estrategia para la Cooperación Internacional en la Formación Técnica Profesional*.

En Bolivia, desde el año 2006, apoya distintas iniciativas de organizaciones no gubernamentales y del sector público destinadas a mejorar la formación y capacitación técnica de jóvenes y adultos. El proyecto *Formación técnica profesional* de la Cooperación Suiza parte de la premisa de que el fortalecimiento y el desarrollo de capacidades productivas de jóvenes y adultos de ambos sexos es fundamental para mejorar su empleabilidad e ingresos, lo que contribuye al desarrollo económico y por ende a la disminución de la pobreza y la inequidad.

En los últimos años, a raíz de la aprobación de la nueva Ley Educativa, hemos respaldado al Ministerio de Educación en sus distintas iniciativas de educación productiva y de certificación de competencias laborales.

La Revista 2014-2015 que presentamos ahora ofrece una visión amplia de los retos y desafíos de la formación técnica desde la perspectiva de diferentes actores vinculados a la educación, el trabajo y la producción. Sin perder de vista el contexto regional latinoamericano y exponer la experiencia suiza, los artículos reunidos en esta publicación dan cuenta de las particulares circunstancias en las

que se desenvuelve la oferta y demanda de formación técnica en Bolivia.

Con ese propósito, era importante tener una visión histórica sobre la evolución del mercado laboral y de las instituciones educativas, así como las características actuales de la formación técnica. A los artículos de contexto histórico y socioeconómico, añadimos la visión de dos actores estratégicos: el Estado, a través del Ministerio de Educación, y el sector privado en sus diversas expresiones: empresarios privados así como organizaciones no gubernamentales como la Fundación Educación para el Desarrollo (FAUTAPO) y la Comisión Episcopal de Educación (CEE). También ofrecemos artículos sobre la experiencia del Instituto Nacional de Formación y Capacitación Laboral (INFOCAL), de los Centros de Innovación Tecnológica (CITE) y los Centros de Innovación Productiva (CIP), así como de diversas iniciativas que cuentan con financiamiento y apoyo técnico de la cooperación internacional. Estas visiones se complementan con una mirada a la situación laboral y de formación profesional de las mujeres y de los jóvenes.

No obstante los avances de los últimos años en diversos órdenes de la vida económica y social, persisten en Bolivia problemas que forman parte del modelo primario exportador de materias primas. La industrialización avanza a un ritmo más lento que la economía popular caracterizada el trabajo informal y la baja productividad.

Consideramos que en este marco, los esfuerzos de Bolivia por cualificar la formación de las y los trabajadores son importantes para crear más y mejores oportunidades de desarrollo para los sectores vulnerables. Por ello, coincidimos con la priorización que Bolivia hace hacia la revalorización de la educación técnica articulada a las iniciativas productivas en cada región. Apoyamos también el camino tomado hacia el diálogo y la corresponsabilidad entre los sectores educativo, de la producción y el trabajo para lograr mejores oportunidades de un empleo digno para jóvenes y adultos en Bolivia.

La Cooperación Suiza colabora desde hace más de 45 años como *socio del desarrollo* de las instituciones bolivianas. Y nada más significativo que compartir nuestra experiencia de lo que mejor sabemos hacer: aprender y colaborar.



Peter Bischof
Embajador de Suiza en Bolivia

Las opiniones vertidas en los artículos son de responsabilidad exclusiva de sus autores(as) y no comprometen el criterio institucional de la Cooperación Suiza en Bolivia.

© Cooperación Suiza en Bolivia, 2015.

Comité editorial: Peter Bischof, Barbara Jäggi Halser, Amparo Ergueta, Eliana Arauco, Ma. del Carmen Alarcón Lizón, José Antonio Quiroga T.

Portada: Instituto Superior Santo Toribio de Mogrovejo, El Alto-La Paz. Carrera Electrónica, apoyo Fe y Alegría y Cooperación Suiza en Bolivia. Fotografía de Denisse Hanna.

Fotografías: pertenecen al Archivo Cooperación Suiza en Bolivia, proyecto Formación técnica profesional (salvo indicación expresa).

Producción: Plural editores. Av. Ecuador 2337 esq. R. Gutiérrez. Tel 2411018, La Paz, Bolivia / plural@plural.bo
Impreso en Bolivia

Formación profesional en América Latina y el Caribe: una construcción innovadora, singular y exitosa

Pedro Daniel Weinberg*

La formación profesional (FP) institucionalizada constituye una de las más relevantes iniciativas que se registran en el esfuerzo educativo nacional de la mayoría de los países de la región latinoamericana y del Caribe que se han dado a partir de la década de 1940. Las políticas, estrategias y programas que se llevan a cabo desde las instituciones especializadas, o que se impulsan desde algunos ministerios de trabajo, revelan resultados e impactos que pocas otras modalidades o subsistemas educativos pueden exhibir. Los beneficios que desde la FP institucionalizada se pueden rastrear abarcan espacios tan amplios como el desarrollo productivo, la inclusión social, la organización del trabajo y las relaciones laborales, entre otros.



Instituto Superior Santo Toribio de Mogrovejo, El Alto, La Paz.

El clima organizacional alienta la revisión y renovación continua de procesos, metodologías, enfoques, mediante la movilización de los talentos del personal que en ellas se desempeñan.

Formación profesional en la región: una institucionalidad singular

Tres son las claves que explican el éxito de este singular espacio educativo: a) la participación de los actores sociales involucrados (organizaciones de empleadores, de trabajadores, y de la sociedad civil), junto al Estado, en la conducción y operación de las instituciones y/o sistemas; b) la vocación por entender y atender el entorno productivo y social está en el ADN de dichos organismos desde su creación; y c) la importancia que se le asigna a las prácticas formativas como fuente de inspiración en el diseño y concepción de los procesos pedagógicos.

Estos rasgos han dado lugar a la consagración de uno de los intangibles más preciados

que estas entidades pueden ostentar: la mayoría de las entidades ha concebido una cultura organizacional basada en la experimentación y la innovación permanente. A diferencia de las otras modalidades o subsistemas educativos, la FP optó por asumir una actitud proclive al mejoramiento continuo y sistemático de sus modalidades de gestión y organización, y por fórmulas pedagógicas en constante cuestionamiento. De ahí que puede advertirse que el ambiente que impera dentro de la FP se caracteriza por una actitud proactiva de validación, cambio y renovación, producto tanto de las labores del personal directivo, técnico o docente, como por el establecimiento de procesos, pautas y estilos que los promueven. En lugar de instituir fórmulas definitivas de actuación, o de congelar por años o décadas las propuestas pedagógicas y didácticas, los contenidos, los diseños curriculares y los programas, desde la FP se ha consolidado un esquema que estimula una búsqueda permanente por la actualización y mejoramiento de lo existente. En otras palabras: el clima organizacional alienta la revisión y renovación continua de procesos, metodologías y enfoques, mediante la movilización de los talentos del personal que en ellas se desempeñan, y a través de la consagración de estilos de trabajo donde priman los imperativos de la innovación y la creatividad.

La renovación de los modelos de aprendizaje aparecen en la actualidad como una de las preocupaciones de quienes postulan la transformación de los distintos niveles educativos. Pero para la FP este no es un anhelo ni una vieja reivindicación: es una práctica habitual que se verifica y sostiene desde los orígenes mismos de cada una de las instituciones. A lo largo de su historia, la FP supo encontrar las fórmulas adecuadas para que los participantes/alumnos aprendan a adquirir conocimientos, habilidades y destrezas, y a procesar la información. Ello se revela cuando se analizan avances como los siguientes: a) la adopción de una pedagogía propia: "aprender haciendo" en el pasado, el "aprender resolviendo" en la actualidad; b) el lugar que se atribuye a la calidad y pertinencia

en la formulación de políticas y el diseño de los programas; c) los logros alcanzados por la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de los procesos de enseñanza aprendizaje—hecho éste que se manifiesta desde hace muchos años; o d) la centralidad que adquiere la vocación por la atención del entorno productivo y social como fuentes donde abrevan las propuestas organizativas, pedagógicas y didácticas.

La formación profesional institucionalizada: de ayer a hoy

A partir de mediados del siglo XX se acuñó en la región americana un diseño institucional innovador que atendió la formación y desarrollo de los recursos humanos que eran requeridos por un modelo económico que se transformaba: de economías que hasta ese momento descansaban fuertemente en la producción del sector rural y las actividades extractivas en general, se comenzaba a adoptar un modelo industrializador basado en la sustitución de importaciones. Fue así que Brasil y Argentina, en los años 40, dieron inicio a este movimiento con la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI, 1942) y del Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC, 1946) en el primero de los países nombrados, y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP, 1944) en el segundo. Algunos de los rasgos que caracterizaron a estas organizaciones en sus inicios fueron: a) la convocatoria efectuada por el Estado a los actores sociales para sumarse en la conducción de estas iniciativas (los empresarios de la Confederación Nacional de la Industria y la Confederación Nacional del Comercio en el caso de Brasil; las organizaciones representativas de los trabajadores y de los empleadores en el caso de Argentina); b) el desarrollo de una actividad eminentemente educativa por fuera de la institucionalidad de los Ministerios de Educación; c) la impartición de programas de aprendizaje, de tres años de duración, dirigidos a jóvenes con escuela primaria completa, y d) un mecanismo de financiamiento basado en el establecimiento de impuestos de destinación específica.

Desde los años cincuenta se fueron estableciendo, en casi todos los países, instituciones nacionales especializadas de este tipo; la mayoría de ellas se concibieron a partir de los rasgos fundacionales reseñados. Así lo demuestran el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA, Colombia, 1957); Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE, Venezuela, 1959); y a partir de la década siguiente las entidades especializadas puestas en marcha en la mayoría de los países de América Central, América



Instituto Superior Santo Toribio de Mogrovejo, El Alto, La Paz.

del Sur y el Caribe de habla española e inglesa principalmente. Los dos rasgos que identifican a este singular tipo de diseño institucional fueron: a) la participación de las organizaciones de empleadores y de los trabajadores junto al Estado en la conducción de los organismos, y b) una vocación por establecer modalidades de organización y gestión, y de determinación de contenidos de los programas, basados en la atención de la demanda generada desde el sistema productivo para la incorporación de una fuerza laboral que no contaba con las competencias necesarias para asumir esas responsabilidades.

Un balance de lo actuado en estas décadas por las instituciones de FP indica que las mismas satisficieron las expectativas que se cifraron sobre ellas en el momento de su creación: la falta de mano de obra calificada no se constituyó en un cuello de botella que afectase negativamente los procesos de industrialización adoptados. Y aun más: estos organismos se constituyeron en uno de los baluartes más importantes con que se contó para lograr la incorporación de los sectores más postergados a la educación pos primaria en la región; en otras palabras: desde la FP se generaron las condiciones para impulsar uno de los movimientos de inclusión socio-educativa más significativos del siglo XX y del actual.

El modelo de atención de la formación de recursos humanos generado en torno a una institución especializada de FP arriba descrito comienza a complejizarse en las últimas décadas del siglo pasado, en particular en los años 90. En varios países comienza a estructurarse otro tipo de institucionalidad diferente de aquella donde la entidad nacional de FP actuaba de manera casi monopólica. El fenómeno se

Desde la formación profesional se generaron las condiciones para impulsar uno de los movimientos de inclusión socio-educativa más significativos del siglo XX y del actual.

* Ex Director de CINTERFOR. Es profesor titular de la Cátedra Manuel Belgrano de Educación y Trabajo en la Universidad Nacional de San Martín, Argentina.



Instituto Superior de Educación E. Theobal, Huacareta, Chuquisaca. Foto archivo FAUTAPO.

Una formación que alienta a la creación de más y mejores empleos, salarios dignos y mejores condiciones de trabajo es aquella que se desenvuelve apegada a dar respuesta a los requerimientos de un entorno productivo cada vez más diversificado y sofisticado, y una sociedad más inclusiva y equitativa.

opera sobre todo en países donde existía una débil o nula institución nacional de FP, con la excepción de Chile. El movimiento se caracterizó por el intento de empoderamiento de algunos Ministerios de Trabajo para asumir a la FP bajo su responsabilidad, adquiriendo así un papel protagónico en la definición de políticas y estrategias nacionales en la materia, y en particular para vincular los programas de formación de manera más explícita y sistemática con las políticas activas de empleo. Respondiendo a esta pauta, se crean a comienzos de 1970 la Secretaría de Mano de Obra en Brasil, el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo de Chile (1977), la Unidad Coordinadora del Empleo, Capacitación y Adiestramiento (UCECA) a partir de la modificación de la Constitución mexicana de 1980; como queda dicho, todos estos organismos dependen de sus respectivas carteras laborales. En la década de los 90 este fenómeno termina por afirmarse con la creación de la Secretaría Nacional de Formación (que en Brasil reemplazó a la recién mencionada Secretaría de Mano de Obra), la Subsecretaría de Formación Profesional del Ministerio de Trabajo de Argentina, la Dirección de Movilidad y Formación para el Trabajo en la misma cartera en Colombia, la Dirección General de Formación

Profesional y Capacitación Laboral en Perú, y la puesta en marcha de la Junta Nacional de Empleo (JUNAE), Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP en la actualidad) en la órbita de la cartera laboral del Uruguay.

Lo que dio origen a este involucramiento de los Ministerios de Trabajo fue la decisión de sus respectivos Estados por abordar la problemática del desempleo estructural de una manera más ambiciosa. Las autoridades competentes comenzaban a reconocer que el viejo formato institucional, en sus respectivos países, debía poner mayor énfasis en las dimensiones de equidad de los programas de FP impartidos; se sostenía, sobre todo, que seguía existiendo un problema de escala al que no se alcanzaba a dar respuesta satisfactoria a pesar de los esfuerzos realizados por las instituciones. Por un lado, se verificaba que la temática del desempleo no era más un asunto coyuntural sino que se convertía en un tema estructural, y que comenzaba a alcanzar dimensiones nunca antes vista; por otro, se advertía que la revolución científica tecnológica generaba la demanda de calificaciones ocupacionales inéditas, y que ni el sistema educativo ni el mercado de la formación estaban en condiciones de asumir, a menos que se adoptasen políticas explícitas que atendiesen esta problemática.

Formación profesional y desarrollo productivo

Desde sus orígenes, la FP orientó su accionar a partir de la convicción de que los destinos del desarrollo productivo de una nación impactan sobre la cantidad y calidad de los empleos que el mismo genera; y que el alcance y éxito de los programas formativos están condicionados por la forma en que es atendido el desarrollo de las capacidades laborales que se demanda desde el sector productivo: los empresarios y los trabajadores; en definitiva, una formación que alienta a la creación de más y mejores empleos, salarios dignos y mejores condiciones de trabajo es aquella que se desenvuelve apegada a dar respuesta a los requerimientos de un entorno productivo cada vez más diversificado y sofisticado, y una sociedad más inclusiva y equitativa.

En la actualidad existe un amplio consenso en cuanto a que la FP se ha convertido en un componente indispensable para ejecutar las políticas públicas de desarrollo productivo, competitividad y equidad social. Ello es así, pues se comprobó de manera fehaciente que el impacto de los programas de las entidades especializadas alcanzaron las metas trazadas para a) mejorar los niveles de productividad y competitividad de las unidades productivas y los sectores económicos; b) formar ciudadanos

productivos con capacidad de aprender y evolucionar autónomamente en el mercado de trabajo; y c) desarrollar en los participantes capacidades productivas, de gestión y de emprendimiento, además de las tradicionales calificaciones ocupacionales (habilidades, destrezas, conocimientos).

Desde hace no muchos años se instaló el convencimiento de que la formación y desarrollo de los recursos humanos se ha convertido en un factor clave para superar los bajos niveles de productividad y de competitividad de las economías de la región. Y en muchos casos, la carencia de esos recursos humanos calificados ha afectado negativamente las posibilidades de diversificar la matriz productiva, captar mayores inversiones, garantizar un crecimiento económico duradero y sustentable. Es evidente que la falta de mano de obra calificada no es el único factor que explica esta situación: algunas de las economías de los países de la región siguen mostrando una reducida capacidad de absorción del progreso tecnológico, una marcada debilidad para construir institucionalidades sólidas que articulen los diversos factores que operan en los procesos productivos, y una endeblez en las competencias de quienes están a cargo de la administración y gestión de las propias empresas, en particular las micro y pequeñas. En otras palabras, si se trata de generar un crecimiento económico más dinámico, continuado y sostenido, y a la vez menos volátil, la FP aparece en la actualidad como una aliada de máxima relevancia para contribuir a los procesos de mejora de la productividad. Además, hay sobrada evidencia en que la FP no sólo es un elemento clave a la hora de poner en marcha las propuestas económicas y productivas centradas en la necesidad de agregar valor a los bienes y servicios producidos por las economías nacionales, sino también en la incorporación de vastos sectores de la fuerza laboral muchas veces localizados en el sector informal de las economías y en la promoción del trabajo decente.

Entre los activos más importantes con que cuenta la región americana es que la FP, a través de sus diversas institucionalidades, está dando respuestas adecuadas y pertinentes a las demandas de esos procesos de transformación y modernización económica en los que están empeñados los países de la región. A su vocación tradicional de brindar programas de formación, debe sumárseles a ellos otras capacidades institucionales que los organismos han desplegado estos años: el fortalecimiento de las competencias empresariales y emprendedoras, la prestación de una vasta gama de servicios tecnológicos, el establecimiento de

servicios de asistencia técnica, el desarrollo y la innovación tecnológica en sectores o ramas económicas prioritarios, asistencia en la creación de empresas (incubadoras, polígonos industriales, tecnoparques, etc.). Muchas instituciones lograron generar ingeniosas modalidades de actuación que van más allá de la mera formación; de lo que se trata es de establecer fórmulas virtuosas que permitan capitalizar el conocimiento y las prácticas adquiridas por los organismos de la FP.

El actual escenario económico, social y productivo atribuye a la FP una importancia estratégica en los países de América Latina y el Caribe. Es en el ámbito de las nuevas estrategias de desarrollo que se vienen postulando e implementando en la región que la FP comienza a adquirir un rol singular; esto es, le cabe redefinirse en términos de su concepción y gestión si efectivamente quiere acompañar las metas de lograr una transformación productiva que a su vez permita elevar tanto los niveles de productividad y competitividad como de equidad social; y si bien mucho se ha avanzado en este sentido, todavía queda una agenda pendiente por cumplir.

En la medida que los gobiernos formulan políticas públicas –globales y sectoriales– que promueven el crecimiento económico, el desarrollo productivo, la integración social, más y mejores empleos para todos, la institucionalidad de la FP se ve impulsada a integrar sus acciones en el marco de esas políticas económicas y sociales. Y lo hace por tres vías: a) el desarrollo de las competencias individuales y colectivas necesarias para atender las demandas de la innovación, la productividad y la competitividad; b) el fortalecimiento del diálogo social; la

Desde hace no muchos años, se ha instalado el convencimiento de que la formación y desarrollo de los recursos humanos se ha convertido en un factor clave para superar los bajos niveles de productividad y de competitividad de las economías de la región.

CEA Padilla, Chuquisaca.



Avances de los ministerios de Trabajo

La actuación de los ministerios de Trabajo en estos veinte/treinta años lleva a reconocer por lo menos dos avances no menores: a) haber intentado una mayor articulación del esfuerzo de la FP con la implementación de políticas activas de empleo, en particular aquellas destinadas a generar la igualdad de oportunidades en términos de género, de la superación de las diversas formas de discriminación, de asociación con las políticas de reconversión productiva, de facilitación del acceso de jóvenes al mercado laboral, entre otras; b) rebasar una visión autorreferente de la FP para instalarla en el contexto de las políticas nacionales: económicas, productivas, laborales, científico tecnológicas, sociales y sectoriales.



Emprendedora en panadería de Mizque, Cochabamba.

articulación entre lo público y lo privado, y lo nacional, lo territorial y lo sectorial; y c) el aseguramiento de la igualdad de oportunidades, evitando cualquier forma de discriminación en el acceso a trabajos decentes.

Así, debe reconocerse que si se trata de impulsar una política integral de formación y desarrollo de los recursos humanos que responda de manera ágil y adecuada a los retos del desarrollo productivo y la inclusión social, uno de los primeros pasos a cumplir se relacionan con la necesidad de procurar un mayor acercamiento entre lo que se viene haciendo desde la FP con otras políticas públicas nacionales, sobre todo las productivas, científico tecnológicas, sociales, educativas y laborales.

Algunos ejemplos ilustran el nuevo papel asignado a la FP. Así a) las demandas a la FP

aparecen de manera explícita y destacada en diversos pasajes de los planes nacionales de un número significativo de naciones; b) alusiones y reconocimiento al papel estratégico que le cabe a la FP están consignados en los textos de los Pactos y Acuerdos donde empresarios, trabajadores y Estado fijan los temas de las agendas laborales: empleo, salarios, seguridad social, condiciones y medio ambiente de trabajo, salud y seguridad, etc.; c) cláusulas específicas sobre FP aparecen en la negociación colectiva por rama y por empresa en varios países del continente; d) una aproximación creciente se vislumbra desde finales del siglo pasado en cuanto al papel que juega la FP en las políticas activas de empleo; e) todas las agendas de competitividad que se vienen impulsando a lo largo y ancho del continente asignan a la FP un lugar destacado en sus compromisos; f) desde hace más de veinte años varias instituciones nacionales de FP desarrollan programas conjuntos con aquellos organismos públicos responsables por la conducción de las políticas científicas y tecnológicas; g) las políticas industriales, y en especial las referidas a las micro, pequeñas y medianas empresas cuentan con el apoyo y los servicios de las instituciones de FP; h) en la formulación de los Planes Estratégicos de instituciones de FP y Ministerios de Trabajo resulta cada vez más frecuente registrar metas y objetivos derivados de las exigencias de las políticas de desarrollo productivo establecidas por los órganos oficiales competentes (industria, servicios, agricultura y ganadería, medio ambiente).

En resumidas cuentas, puede decirse que a lo largo de estos años se ha ido configurando un concepto de formación profesional que supera una visión autorreferente en la materia. Así, en la concepción y las prácticas adoptadas por las diversas institucionalidades se ha logrado rebasar un abordaje basado exclusivamente en la formación y desarrollo de los recursos humanos. Cada vez más, las políticas, las agendas, los programas son diseñados y aplicados, de manera explícita, sostenida y continuada, teniendo en su mira dos escenarios más amplios y abarcadores: las políticas de desarrollo productivo y las políticas de inclusión social. En otras palabras: la FP no vale por lo que ella aporta en sí misma, sino que es vista como una variable interviniente que contribuye a la recuperación económica, el aumento de la productividad y la mejora de la competitividad de las unidades productivas y de la economía en su conjunto. Al mismo tiempo, la FP hace parte de las políticas y programas que se orientan hacia el objetivo de alcanzar fórmulas que avanza hacia la concreción de niveles más elevados de inclusión social en general, y de empleos decentes en particular.

La Cooperación Suiza y la promoción del desarrollo de capacidades técnicas

Franz Kehl y María Bieberschulte*

Una mirada retrospectiva sobre cómo la percepción del mundo ha cambiado

A partir de 1952, el primer proyecto suizo de desarrollo introdujo la producción de queso a Nepal y capacitó a una generación de productores. Este programa, que consistía en enseñar a campesinos en áreas montañosas remotas a hacer otras variedades de queso, demostraba ya por lo menos tres características de los proyectos DCT suizos, características que siguen existiendo hoy. La primera, que el planeamiento de estos proyectos parte de la aplicación de conocimientos derivados de los sistemas de Formación Técnica Profesional suizos (FTP); la segunda, que los proyectos están dirigidos a un desarrollo regional descentralizado; y la tercera, que la inclusión de grupos minoritarios y con necesidades especiales es prioritaria en ellos. Pero ¿por qué la Cooperación Suiza para el desarrollo opta por este tipo de educación vocacional? Porque Suiza tiene una muy fuerte tradición en educación y entrenamiento vocacionales. FTP es la forma más popular de educación y entrenamiento del nivel secundario superior en Suiza. Ofrece a dos tercios de la gente joven una base educativa sólida en determinada ocupación con muchas opciones para continuar con su desarrollo. La mayoría de los programas FTP son programas de formación dual (por ejemplo, medio tiempo de educación en el aula en una escuela FTP combinada con una pasantía en una compañía anfitriona). Esa es probablemente la razón por la que se dice que muchos empleadores suizos son también, en el fondo, capacitadores, y esto podría explicar por qué el primer proyecto de la Cooperación Suiza fuera también un proyecto FTP.

El ejemplo de Nepal nos habla también sobre las ideas tempranas que guiaban la Cooperación Suiza para el desarrollo. Los proyectos FTP de los años 60 fueron influenciados por teorías de la modernización. Este pensamiento asume que países distintos seguirán patrones de desarrollo político, social y económico similares, sólo que según diferentes velocidades y en diferentes momentos. Los proyectos suizos invirtieron, en ese entonces,

Este artículo ofrece un panorama del trabajo de la Cooperación Suiza en programas de Desarrollo de Capacidades Técnicas (DCT) en todo el mundo. Deriva los proyectos y conceptos actuales que la Cooperación Suiza y sus predecesores hicieron durante los últimos 60 años y demuestra que la cooperación para el desarrollo es de hecho capaz de aprender del pasado. Con miras al futuro del portafolio de la Cooperación Suiza y del DCT, los autores formulan dos hipótesis. La primera es que las intervenciones en contextos específicos seguirán siendo la fortaleza de la Cooperación Suiza. La segunda es que la función económica del desarrollo vocacional adquirirá en el futuro próximo un nuevo impulso.



Instituto Superior Santo Toribio de Mogrovejo, El Alto, La Paz.

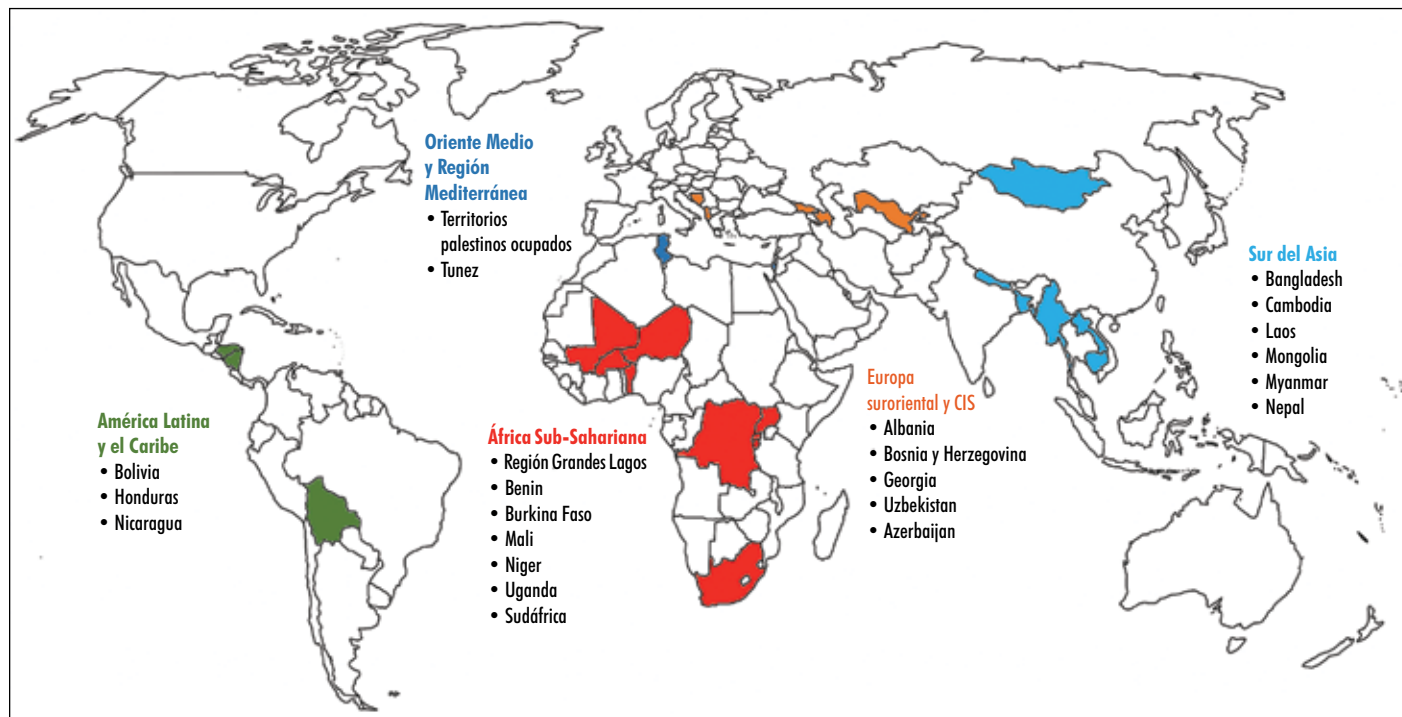
en infraestructura, optaron por inversiones de alta calidad y educación, y aplicaron sin duda un "lente suizo" a su percepción del mundo. Subsecuentemente, también otros paradigmas de desarrollo fueron adoptados y dejaron huellas importantes en la historia: teorías sobre las estructuras del poder y sobre la necesidad de compartir el poder resultaron, luego de la Revolución del 68, en diseños de proyectos más participativos y emancipatorios; las teorías liberales y neoliberales en los años 80 y 90 llamaron a una mayor inclusión del sector privado. Sin embargo, el mayor cambio en los proyectos FTP no llegó hasta que los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) aparecieron

* Franz Kehl y María Bieberschulte son consultores de la KEK-CDC, una compañía privada que trabaja en el desarrollo de habilidades vocacionales en la cooperación para el desarrollo, en Suiza, desde 1983. (www.kek.ch).

Trayectoria y actualidad de la formación profesional

El éxito de las instituciones de FP en sus primeras décadas de existencia radicó en que la preparación de mano de obra calificada atendió las necesidades de las incipientes industrias y servicios de los respectivos países. Se trata, por expresarlo de una manera esquemática, de un panorama diametralmente distinto al actual: en el viejo escenario la demanda de recursos humanos calificados superaba largamente a la oferta, y donde el problema no radicaba en la creación de plazas laborales, sino en la provisión de calificaciones a los recursos humanos que iban a emplearse. En la actualidad el panorama es bien diferente: la revolución científico tecnológica, el orden económico mundial, la existencia del desempleo estructural, la nueva organización de la producción y el trabajo, entre otros factores, obliga a la FP a superar una fórmula de actuación autorreferente para pensarse y actuar en la perspectiva de las demandas que plantean los planes globales y sectoriales de crecimiento que cada uno de los países se ha trazado.

Panorama de los proyectos de desarrollo de capacidades técnicas de la Cooperación Suiza



En lugar de exportar las ideas suizas de cómo debería ser la formación técnica profesional, los proyectos se adaptan al contexto local y tratan de cambiar la realidad a partir de lo que está a mano. Se escuchan y respetan las prioridades públicas oficiales y se atienden tanto las necesidades de la gente como las de la economía.

en la agenda. Los ODM pedían una atención aún mayor a los pobres, como también un alineamiento con las políticas oficiales de los países socios. La Cooperación Suiza en la educación y entrenamiento vocacional ha experimentado, como resultado, un importante cambio de paradigma: se ocupa hoy más de una educación no-formal e informal que realmente beneficie a los pobres. Esto derivó en la formulación de proyectos de Desarrollo de Capacidades Técnicas (DCT) que se alejan del sistema formal de educación y entrenamiento vocacionales suizo, que era el modelo usado antes de la formulación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

El compromiso actual de la Cooperación Suiza: llegar a más gente y usar lentes mixtos

Con el énfasis de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en la educación general y considerando los pobres resultados de los sistemas DCT basados en enfoques derivados de la teoría de la modernización, el DCT perdió territorio en la cooperación para el desarrollo por casi 20 años. Aunque la Cooperación Suiza continuó trabajando en el tema, el DCT retomó impulso en la organización sólo en el último par de años. El mensaje actual al Parlamento suizo sobre cooperación para el desarrollo establece que el desarrollo de habilidades vocacionales juega un rol importante en la contribución de Suiza a la reducción de la pobreza. Subse-

cuentemente, la Cooperación Suiza incrementó considerablemente su compromiso económico con proyectos de DCT. Hoy apoya alrededor de 30 proyectos en 23 países y regiones (véase el mapa). De hecho, hay incluso más proyectos con componentes de DCT ya que varios están de alguna manera insertos en proyectos de educación general, educación superior o de promoción del empleo. En varios contextos con índices bajos de alfabetización –en África, Asia y Latinoamérica–, la Cooperación Suiza combina el tradicional trabajo de entrenamiento vocacional con la alfabetización. Al trabajar con sujetos no orientados vocacionalmente hacia la educación formal, este modelo ofrece entrenamiento en la lectura y escritura a aquellos ya incorporados al mercado laboral. En Asia del Sur y del Este, proyectos recientes apoyan el desarrollo de programas de entrenamiento mayormente no-formal, con una llegada a gente desfavorecida de regiones pobres. En Europa Oriental los proyectos se concentran más en ofrecer un FTP formal y están orientados según el Estándar Europeo en educación y el mercado laboral.

Los proyectos de DCT reflejan hoy diferentes aprendizajes del pasado. En lugar de exportar las ideas suizas de cómo debería ser la FTP, estos proyectos se adaptan al contexto local y tratan de cambiar la realidad a partir de lo que está a mano. Se escuchan y respetan las prioridades públicas oficiales y se atienden tanto las necesidades de la gente como las de la economía. De alguna manera, los proyectos

suizos de hoy llevan puestos un par de lentes mixto: uno local y el otro suizo. Más aún, los proyectos suizos trabajan a nivel de las bases y combina ese trabajo con un apoyo dirigido a nivel de las políticas generales, y no al revés. De esta manera, los proyectos pueden ser considerados como relevantes y sistémicos, con la clara misión de desencadenar efectos duraderos en un sistema educativo de alta calidad orientado al mercado laboral.

El futuro es también una cuestión económica

Los programas de la Cooperación Suiza para el desarrollo de habilidades vocacionales han sido significativos en el pasado probablemente no debido a la dimensión de su aporte comparado con el de los grandes donantes y con el de las organizaciones multilaterales, sino debido a su cuidadosa planificación e implementación, al hecho de que ha sido un socio a largo plazo y confiable, y a que sus proyectos responden a necesidades locales reales y a las realidades del mercado de trabajo. Estos son apenas unos cuantos atributos que justifican otorgar la conocida etiqueta de “calidad suiza” a las intervenciones de la Cooperación Suiza en el desarrollo de las habilidades vocacionales –y es casi seguro que lo siga haciendo en la misma manera. Al ser un donante bilateral mediano, el compromiso de la Cooperación Suiza a nivel de las bases y como proveedor de entrenamiento representa una estrategia clara de trabajo en determinadas áreas de especialización. Si la Cooperación Suiza combina inteligentemente tal estrategia con intervenciones dirigidas a nivel de políticas, también podrá producir un cambio de gran escala. La evaluación temática de la Cooperación Suiza en 2011 demostró que se había convertido en un socio de “peso considerable en términos de planificación estratégica” en algunos países (*Evaluación temática de DCT 2011*, p. 7).

Mirando hacia el futuro, la especificidad del contexto –y por ende la diversidad del portafolio– continuará siendo importante para la Cooperación Suiza. Dedicarse a la educación significa que no podemos cambiar sistemas en un abrir y cerrar de ojos y que debemos trabajar con los elementos existentes de la realidad y mantenernos concentrados en el contexto. Algo que podría y debería cambiar en el futuro es que los proyectos podrían concentrarse nuevamente en la función económica de los sistemas de educación y entrenamiento vocacional. Estos son, por definición, instrumentos de interconexión de la educación con el mundo laboral. Tienen que servir a ambos. Los diseñadores de políticas, las escuelas y el sector privado deberían ver

estos sistemas de educación y entrenamiento vocacional como herramientas de desarrollo económico y social. Esto presupone un entendimiento común de que el desarrollo de las habilidades vocacionales puede contribuir también a mejorar la calidad, la productividad, la capacidad innovadora y la competitividad de los negocios. Sólo si las empresas devienen parte de estas iniciativas se puede organizar y financiar, a largo plazo, un plan significativo de entrenamiento de habilidades vocacionales en países socios de la Cooperación Suiza.

Finalmente, un hecho importante: la formación dual al estilo suizo –un entrenamiento práctico acompañado de una educación formal– está nuevamente en la agenda. Después de fracasar con la exportación de acercamientos basados en teorías de la modernización en los años 70, el interés internacional en la formación dual como modelo de FTP ha adquirido un nuevo impulso, acaso por la crisis mundial de desempleo juvenil. Los países con un sistema de formación dual manejan mucho mejor la transición entre la educación obligatoria y el mundo laboral que aquellos países que no usan ese sistema. Por eso, Austria, Alemania, Liechtenstein y Suiza crearon recientemente el Comité de Donantes para la Educación y el Entrenamiento Vocacional, para apoyar a los países socios que adaptan las ideas y los principios básicos del sistema de formación dual FTP a sus necesidades.



Referencias

Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (2011/12): *Evaluation of SDC's Vocational Skills Development Activities*.

Jäger, Matthias (2007): *Schematic overview on the portfolio of Swiss supported training projects, en Cheese, Industrial dreams and labour market realities: 50 years of Swiss- Nepal cooperation in the field of vocational education and training*.

Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación: “Vocational Skills Development - The key to employment and income” (https://www.eda.admin.ch/deza/en/home/themen/grund_und_berufsbildung/beruflichebildung.html).

Employment and Income Network, SDC: *Vocational Skills Development* (http://www.sdc-employment-income.ch/en/Home/Vocational_Skills).

La Cooperación Suiza pone especial atención a la formación de mujeres y jóvenes en actividades que promueven el desarrollo rural, como la floricultura en Mizque, Cochabamba.

Educación técnica en Bolivia: raíces históricas y problemas presentes

Kathlen Lizárraga Zamora*



CEA Joaquín Alonzo, Sucre.

Cumplir con los postulados de la nueva Constitución requiere no sólo de intenciones y recursos, sino de cambios profundos en la visión, construcción y gestión de un sistema de educación técnica que pueda beneficiar a la mayoría de la población.

Con la aprobación de la Nueva Constitución Política del Estado y la creación del Estado Plurinacional en 2009, se pensó que la educación técnica al fin se posicionaba en la agenda de políticas públicas de Bolivia. El art. 78 inciso IV dice: "El Estado garantiza la educación vocacional y la enseñanza técnico humanista, para hombres y mujeres, relacionada con la vida, el trabajo y el desarrollo productivo". Sin embargo, más temprano que tarde se vio que cumplir con estos postulados requiere no sólo de intenciones y recursos, sino de cambios profundos en la visión, construcción y gestión de un sistema de educación técnica que pueda beneficiar a la mayoría de la población. Ésta es una tarea difícil ya que existen restricciones histórico-institucionales que, de no ser tomadas en cuenta, impedirán el desarrollo de la educación técnica.

La primera restricción es histórica y tiene relación con el extractivismo y la falta de demanda por profesionales técnicos: la literatura alerta sobre la paradoja entre abundantes recursos extractivos y falta de atención a los recursos humanos (Gylfason, 2001). El enfoque en

el capital natural como base del desarrollo, al parecer incide en un descuido del capital humano, y por tanto el descuido por la educación es un canal de transmisión, para que la abundancia de recursos no se traduzca en desarrollo económico. En Bolivia esto se refleja en la falta de formación para el trabajo de la población económicamente activa. Datos de la Encuesta de Hogares 2011 muestran que sólo el 5,7% de la población entre 24 y 65 años cuenta con formación técnica, mientras 17% tiene formación universitaria. Por tanto, el 66,7% desarrolla sus actividades desde el empirismo (sabe leer y escribir).

El "patron de desarrollo primario exportador" (PNUD, 2004) imperante en Bolivia desde sus inicios hasta nuestros días, constituye una buena explicación para esta problemática, ya que muestra la dependencia histórica de la explotación y exportación de recursos naturales, independientemente de la ideología de los gobiernos de turno. Este patron prioriza la actividad extractiva por sobre la industrial y manufacturera, y por tanto desde el mercado laboral no se demanda personas con formación técnica.

La herencia colonial explica en parte esta situación: la explotación de minerales fue la actividad en torno a la cual se organizaron las demás actividades productivas, para lo cual se adoptó la estructura de organización del Imperio incaico. Se mantuvieron las comunidades, los ayllus, etc. vinculando a las personas a sus lugares de origen y obligándolas a proveer trabajadores para la "mita" y "encomienda", instituciones creadas para la minería (Acemoglu y Robinson, 2012). Con el surgimiento de la República, la dependencia de los minerales como únicos transables fue incrementada por la demanda generada por la Revolución Industrial. El sistema de encomiendas, mutó hacia el pongueaje, y la propiedad de la tierra y de las minas fue transferida a los criollos y mestizos que habían abanderado la causa patriótica.

El auge del estaño y la construcción de infraestructura ferroviaria de inicios del siglo XX generó una demanda creciente de trabajo pero no

necesariamente trabajo formado. Paralelamente se dio inicio a la explotación de hidrocarburos mediante concesiones a empresas cuyos recursos humanos se formaban en las universidades y en el extranjero. De esta manera, la actividad intensiva en trabajo (la minería) se realizaba con personas sin formación y la actividad intensiva en capital (hidrocarburos) con personas formadas fuera del país o en las universidades.

La Revolución de 1952 trajo grandes cambios sociales, pero mantuvo el patrón de desarrollo. En minería se continuó con el método tradicional de trabajo, con la diferencia de que la propiedad de las minas pasó a poder del Estado y los movimientos sindicales adquirieron gran protagonismo y concesiones, sobre todo en cuanto a protección laboral. Con un puesto de trabajo seguro hasta la jubilación, no se sintió necesidad de contar con formación técnica profesional.

Este modelo de desarrollo, que había sido sobreexplotado en la época de las dictaduras (1964-1982), entró en crisis a principios de los 80. La caída del precio de exportación y de la ley de cabeza del mineral, ante altos costos de producción, determinaron el cierre de muchas minas. Los mineros fueron relocalizados a tierras bajas y dotados con un pequeño capital semilla; otros se establecieron en las principales ciudades. Pero la desaparición de la protección laboral determinó que las competencias para el trabajo generadas mediante *learning by doing* dejaran de ser rentables, ya que para poder cambiar de sector o actividad las personas necesitaban habilidades certificadas. Al no contar con éstas, los exmineros se dedicaron sobre todo al comercio informal.

A fines de los 90, la actividad extractiva volvió a ser el eje de la economía, con el descubrimiento de grandes reservas de gas y la orientación de la economía mundial hacia tecnologías más limpias. El alza en los precios de los minerales reactivó la minería, con la introducción de nuevas técnicas intensivas en capital (a cielo abierto), mientras que en las minas tradicionales (bajo tierra) se continuó trabajando con personas no formadas, organizadas en cooperativas.

La segunda restricción es institucional y tiene que ver con la existencia de grupos de poder al interior del sistema educativo, los cuales no priorizan la educación técnica.

En sus inicios, la política educativa estuvo enfocada en atender las necesidades de alfabetización. Alrededor de los años 20, en las turbulencias del movimiento estudiantil de Córdoba que reclamaba autonomía para las universidades, y con la creación de la Normal

Rural de Warisata, la discusión en educación se centró en la necesidad de una "pedagogía educativa" propia. La autonomía fue concedida a las universidades y al Consejo Nacional de Educación (precedente del sindicato de maestros), se le entregó la administración del sistema educativo. Estas medidas sentaron las bases del sistema de gobierno en educación, que persisten hasta ahora y en el que el Estado no tiene mayor injerencia.

Las universidades y el sindicato de maestros asumieron el control de la política educativa desde su propia filosofía, formando fuertes grupos de poder y socavando las posibilidades de crear un sistema educativo guiado desde la demanda, en sintonía con las necesidades del mercado y los retos del desarrollo. Esto desencadenó el descuido de la educación técnica, ya que ninguno de los grupos contemplaba este nivel educativo dentro de sus prioridades y al estar bajo la tuición del Ministerio de Educación, tampoco supieron tender puentes hacia el sector productivo.

Esta situación fue reforzada por la Revolución de 1952, cuando el sindicato de maestros, logró concesiones que prevalecen hasta hoy: se creó el escalafón docente (monopolio de la enseñanza para maestros normalistas, garantía de trabajo, ascenso de categoría por antigüedad, etc.). Por otra parte, la universidad boliviana se posesionó como la única institución con tutela sobre la educación superior y comenzó a expandir la oferta tanto vertical como horizontalmente.

Las universidades y el sindicato de maestros asumieron el control de la política educativa formando fuertes grupos de poder y socavando las posibilidades de crear un sistema educativo guiado desde la demanda, en sintonía con las necesidades del mercado y los retos del desarrollo.

Jóvenes examinando un motor. Instituto de Aprendizaje Industrial, Oruro.



* Economista con doctorado en Economía del Desarrollo y de la Educación por la Universidad Westfálica de Muenster, en Alemania.

Desde la década de los 90, Bolivia encaró grandes reformas educativas, como la de 1994 y la de 2010 con la aprobación de la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez. Sin embargo estas reformas no han logrado tocar los intereses de los maestros ni cuestionaron el rol en el desarrollo de las universidades públicas.

En los años 70 es cuando se llevan a cabo acciones claras –aunque tardías– a favor de la educación técnica. La teoría de la dependencia y sustitución de importaciones de la CEPAL visibilizó la necesidad de apuntalar el desarrollo industrial y productivo. Se creó el Servicio Nacional de Formación de Mano de Obra (FOMO), como institución descentralizada, bajo la tutela del Ministerio de Trabajo, con personería jurídica propia, financiamiento a través del 1% de la nómina de las empresas privadas, públicas y mixtas. El modelo respondía a las características del sistema “S” vigente en varios países de América Latina.

FOMO contribuyó durante los años 70 y principios de los 80 a crear las capacidades necesarias para el desarrollo de los sectores manufacturero e industrial que comenzaron a surgir gracias al incremento de la demanda interna. Sin embargo, al desaparecer los impuestos destinados mediante la reforma impositiva de 1986, FOMO se quedó sin recursos, siendo transferidas algunas de sus instalaciones a la Confederación de Empresarios Privados y dando inicio al INFOCAL.

Desde la década de los 90, Bolivia ha encarado grandes reformas educativas, como la de 1994 y la de 2010 con la aprobación de la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez. Sin embargo estas reformas no han logrado tocar los intereses de los maestros ni cuestionaron el rol en el desarrollo de las Universidades

Públicas. En 2014, la educación técnica continúa siendo parte residual de la oferta educativa en secundaria (formal y alternativa) y en las universidades (técnico de universidad). Por ello no cuenta con partidas propias de financiamiento, ni con maestros formados. En un país donde existen más de medio millón de jóvenes entre 19 y 24 años excluidos del sistema educativo (Lizárraga 2011), no se puede entender que las universidades públicas tengan Bs. 2.600 millones “guardados” por falta de capacidad de gestión (Ministerio de Finanzas, 2013). Esta cifra equivale al 7% del PIB de Bolivia.

Los retos en educación técnica son grandes y las soluciones tienen que tomar en cuenta las restricciones existentes para la creación de un modelo propio, sobre todo en sentido de trabajar en forma intersectorial ya que la educación técnica es también competencia del Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Desarrollo Productivo. Esta necesidad se hace cada vez más notoria dados los avances existentes, sobre todo de la mano de la cooperación internacional, cuyo esfuerzo muestra individualmente impacto, puesto que ayudan a mejorar las condiciones de trabajo y vida de los participantes. Pero, al no estar enmarcados dentro de una visión de desarrollo basado en las capacidades de las personas, no se pueden lograr resultados socialmente deseables.

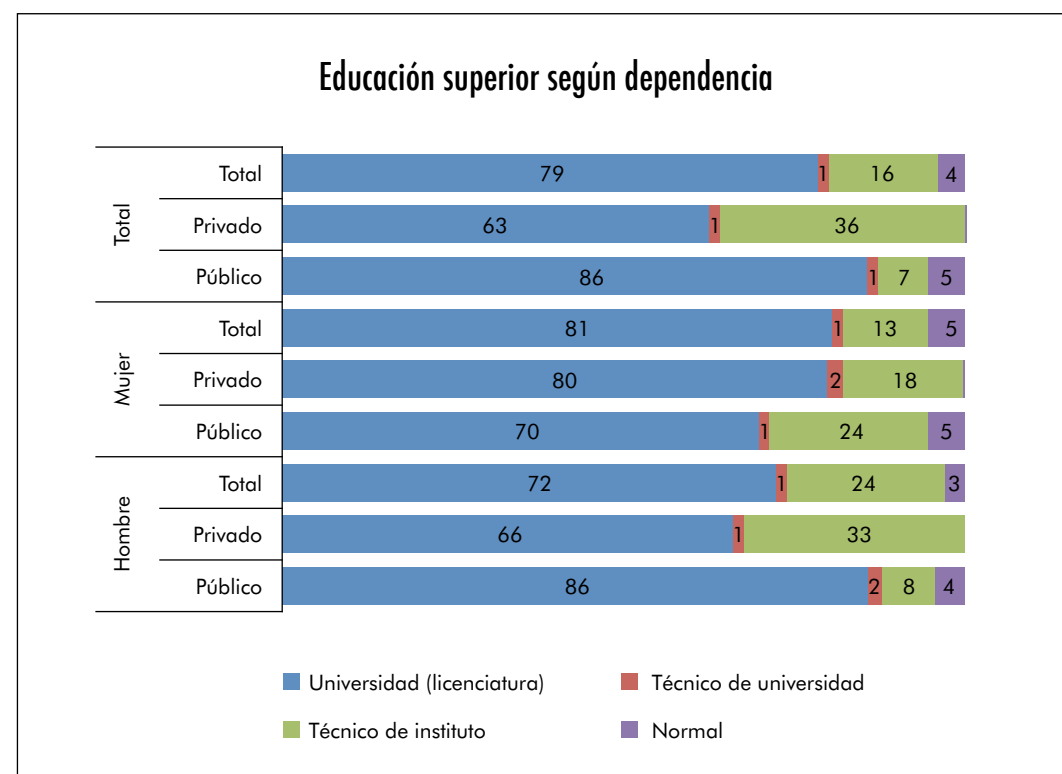
Referencias

Gylfason T. (2001) *Natural Resources, Education and Economic Development*, European Economic Review 45: 847-859.

Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo PNUD (2006): *La economía más allá del gas*, tercera edición, La Paz.

Lizárraga Zamora, Kathleen / Neidhold, Christian (2011), *Educación técnica y producción en Bolivia*, Fundación PIEB, La Paz.

Ministerio de Economía y Finanzas Públicas (2013): “El Sistema Universitario Público tiene más de Bs 2.675 millones guardados en cuentas bancarias”. Nota de prensa del 12 de agosto de 2013, La Paz.



Fuente: Encuesta de Hogares 2011, INE.

Formación técnica y educación socio-comunitaria productiva

Mario Yapu*

Introducción

Desde principios de los años 90, Bolivia ha experimentado dos reformas educativas con enfoques diferentes sobre la formación técnica (FT),¹ con la ley 1565 de 1994 y la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez de 2010. La primera se aplicó en un contexto económico crítico, con importante apoyo extranjero y adoptó un enfoque más integral que especializado, que impidió un tratamiento específico de la FT. En cambio, la actual política, amparada en la nueva Constitución Política del Estado (CPE), adopta una mirada holística pero también permite las especializaciones profesionales desde el nivel secundario. En ese contexto este trabajo destaca ciertos aspectos de la FT como son los enfoques con los que se aborda, el contexto socioproductivo del país, lo político-institucional, lo curricular y la inversión.

Problema de enfoques

Uno de los mayores retos de aplicar la Ley 070 y su diseño curricular está en la capacidad de conjugar dos visiones de la FT: por un lado está la que propone el Estado Plurinacional en la que la educación técnica amplía su significado e integra la visión socio-comunitaria y productiva que, a su vez, no designa sólo la producción material e instrumental sino también la vida social y humana orientada hacia el vivir bien. Esta educación productiva exige que sea parte de la vida y para la vida, lo que supone asumir los saberes y aprendizajes en toda la diversidad de la vida social de los pueblos. Por otro lado está la FT tradicionalmente conocida en la sociedad moderna e industrial, caracterizada por la relación educación/trabajo o educación/empleo. Este modelo educativo se caracteriza por su relación con el desarrollo económico, reducción de la pobreza e inclusión social, lo que en general dificulta responder a la perspectiva integral de la política educativa actual. De ahí la pregunta: ¿cómo se puede conjugar estas dos visiones y políticas de la FT?, ¿pueden desarrollarse de manera complementaria ambas?



Escuela Taller Municipal, La Paz.

Contexto socio-productivo y formación técnica

El principio que guía la FT es su vinculación con el mundo productivo; es lo que la caracteriza y rompe con el modelo de enseñanza humanístico centrado con frecuencia en el aula, los libros y la memorización. En cambio la FT necesita de prácticas y conexión con el sistema productivo para su desarrollo pedagógico y muchas veces de apoyo económico a través del equipamiento. Para países como Bolivia, en los que el sistema productivo está conformado principalmente por sectores de minería e hidrocarburos y de carácter extractivo, la demanda de mano de obra calificada o especializada no es masiva y es arduo encontrar una contraparte estructurante para la FT. Ni siquiera para estos sectores predominantes existen escuelas de formación técnica. Tal vez esto explique que en Bolivia casi el 70% del empleo sea informal o que el empleo sea precario y no se valora la calificación.

Así, los bajos índices de desempleo no reflejan la calidad de trabajo y de vida de los ciudadanos pues el 29,7% de empleos son precarios y el 54,7% son de extrema precariedad, y de este último dato el 36% de empleos correspon-

* Antropólogo, doctor en sociología de la Universidad Católica de Lovaina-UCL (Bélgica), especializado en educación. Actualmente es director académico de la Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB), y docente de la Universidad de San Francisco Xavier (USFX) de Chuquisaca.

1. En el ámbito internacional diversos términos se utilizan para designar la formación técnica y profesional. En este texto se adopta la “formación técnica” (FT) como forma genérica de las denominaciones.



Escuela Taller Municipal, La Paz.

de a mujeres. Según los sectores productivos, el comercio representa el 36%, inmobiliaria y alquileres el 15% y construcción el 14%. Entre las empresas pequeñas o microempresas, el 51,5% son de comercio, el 38% de servicios y 9.6% de industria.² Y es conocido que estas pequeñas empresas y/o emprendimientos familiares no reclutan su personal bajo los criterios académicos técnico-profesionales.³

En otras palabras, mientras el sistema productivo boliviano no se desarrolle, la FT tendrá serias dificultades para constituirse en un sistema educativo estructurado y corre el riesgo de formar jóvenes con competencias prematuramente especializadas, sin que el acceso al empleo esté garantizado y provocar así a la reproducción de la desigualdad social, criticada desde los años 60 y no superada hasta el día de hoy.

Aspectos institucionales, actores, oferta y demanda

La organización de la FT implica aspectos institucionales y la participación de diversos actores. Por un lado, desde el Estado existe una estructura compleja de organización de la FT según niveles primario o secundario dependientes del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial (VEAyE), y la formación superior que corresponde al Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional. No hay datos para el nivel primario y secundario sobre cuántos adolescentes y/o jóvenes estarían formándose para ser técnicos u obreros calificados. En cambio para el nivel superior Lizárraga reporta que una gran parte de los jóvenes prefieren ingresar a la educación superior universitaria (67%), a los centros de formación técnica (11.9%) y a las Normales (6.9%).⁴ Esta es una tendencia que viene desde 1955, a

pesar de haberse enfatizado en la importancia de esta formación. Lo que muestra un sesgo de la educación nacional hacia las profesiones humanísticas en desmedro de ramas técnicas. Es posible que en los últimos años haya mayor afluencia a la formación técnica de nivel medio o superior de 2 o 3 años post-secundaria dado que los jóvenes universitarios mismos enfrentan altos grados de desempleo, entre 13 a 14%.

Además cada reforma –si no cada gobierno– trata de implantar diversos sistemas institucionales, lo que impide que se configure un sistema institucional duradero. En ese sentido, a los Viceministerios de Educación Alternativa y Especial y de Educación Superior hay que añadir por ejemplo la participación del Ministerio de Trabajo con el Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias (SPCC) creado en 2008, que desde 2013 depende del Ministerio de Educación (ME). Por otro lado, es importante la articulación entre los niveles administrativos nacional, departamental y municipal. Sobre este punto las informaciones de 2011 muestran que la FT se desenvuelve mejor a nivel municipal donde los actores públicos y privados llegan a acuerdos para implementar diversos proyectos de formación y capacitación, en cambio a nivel central las negociaciones y concertaciones entre el Estado –ME– y los sectores privados son más difíciles.

Lo institucional tiene que ver igualmente con la gestión de la oferta de formación y la demanda. Según dependencia institucional, la oferta tiende del sector público al sector privado. Así en 1991 había más instituciones públicas (70%) que privadas, mientras que en 2011 existen 83 institutos públicos, 22 de Convenio y 615 privados, totalizando 720 institutos técnicos de nivel superior.⁵ Como ya señalamos, no existen datos acerca de centros que ofertan la formación técnica en el nivel secundario porque están fusionados con los colegios humanísticos. Según sectores laborales, de acuerdo con Lizárraga, los institutos técnicos superiores del ME son unos 82, de los cuales 33 están en el sector comercial, 11 en industria/comercio, 10 agropecuaria, 10 industrial, 10 industrial/agropecuaria y 8 artes.⁶ De acuerdo a las áreas rural y urbana, los institutos de sectores comercial e industrial están concentrados en centros urbanos y representan el 67%, en su mayoría privados. En cambio en áreas rurales existen más institutos fiscales y atienden principalmente a sectores agrícola y pecuario, cubriendo el 33%. De manera general el 80% de matrícula de la FT se concentra en contextos urbanos. Esta diversidad de la oferta responde a la dispersión de la demanda que, como hemos señalado, es resultado del sistema productivo desarticulado del país. Desafortunadamente,

la propuesta actual de la política de FT carece de un diagnóstico en ambos niveles secundario y superior. Finalmente, diversos actores internos y externos intervienen en esta formación. Los actores internos son las autoridades públicas de los diversos niveles político-institucionales, los estudiantes, los docentes, los padres de familia y los representantes empresariales. Sin describir todos ellos sólo destacamos algunas instituciones nacionales de la sociedad civil como la Fundación FAUTAPO, la Comisión Episcopal de Educación (CEE) y Fe y Alegría que buscan y experimentan alternativas de formación. Otro actor que merece mencionar son los docentes de la FT porque sigue siendo un problema no resuelto: ¿quiénes son los docentes?, ¿dónde y cómo se forman? Aún no hay respuestas precisas porque carecemos de titulados de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros para valorar su calidad y pertinencia. En cuanto a los actores externos están las agencias de cooperación internacional como el BID, AECID, BM, COSUDE, UNESCO, Cooperación de Canadá y ONG internacionales que ayudan con la inversión en infraestructura y equipamiento. En suma esta formación compromete diversos actores e instituciones y necesita concertación permanente que aún está en sus primeros pasos.

Inversión

La formación técnica tiene un costo elevado y no hay una política de inversión específica al respecto; en todo caso no hay datos desagregados. Según el Ministro de Educación, en 2013 Bolivia se ubica en segundo lugar detrás de Cuba que en 2010 había destinado el 12,8% de inversión del PIB a educación y Bolivia en 2012 destinó el 7,9% y en 2013 aumentó a 8,7%. Este segundo lugar de inversión en educación es positivo pero el país no ha resuelto todavía los bajos niveles de formación en su capital humano. En parte se debe a que esta inversión se destina más al nivel primario que al secundario donde comienza normalmente la FT. A propósito, el ME sostuvo que en relación al “gasto público en educación secundaria por estudiante como porcentaje del PIB per cápita en 2011, Cuba tenía el 52,1% y Bolivia el 19,5%”⁷; aunque es cierto que recién casi el 60% de jóvenes ingresan a este nivel. Finalmente, del presupuesto total del rubro, el 91% es destinado a gasto corriente (salarios de docentes y administrativos) y sólo el 9% a inversión, y de este porcentaje el 7% se destina a la educación productiva donde se encuentra la educación técnica y profesional. En realidad, una parte importante de la inversión en la formación técnica se basa, desde los años 90, en la cooperación internacional como el BID o BM

y más recientemente la AECID, Cooperación Suiza, BID, Canadá, Banco Mundial y otras ONG.⁸

Aspectos curriculares de la formación técnica

El currículum de la educación se refiere a saber ¿qué enseñar?, ¿a quiénes?, ¿cómo hacerlo? y ¿dónde? Hay que preguntarse entonces sobre la propuesta curricular para la FT. Ya dijimos que cada reforma educativa lo hizo a su manera en cuanto a enfoques, ciclos, años, cantidad de horas, metodologías, lugares de enseñanza, formas de evaluación, etc. Para el nivel secundario, la propuesta curricular de la reforma de 1994 y la actual permiten notar que sufren los mismos problemas: la tensión está entre un enfoque integral que busca mantener unida la FT y la formación humanística, que no facilita la distinción entre “secciones” como sucede en otros países, con contenidos y métodos diferenciados, docentes especializados, con evaluación por competencias, etc. Lo cual se complejiza con la Ley 070 y su enfoque, por ejemplo, con “objetivos holísticos” en lugar de competencias. Con docentes aún no definidos: ¿serán especializados o polyvalentes?, ¿dónde serán formados?, ¿en las Normales o en los centros productivos? Por otro lado, separar demasiado lo técnico y lo humanístico crea brechas que son imposibles de superar posteriormente.

La FT superior está más avanzada en la propuesta educativa y su reglamentación. Retoman las bases de la educación socio-comunitaria y productiva, innovadora, integral, para vivir bien, respeto a la madre tierra, intra e intercultural. Se sostiene que los institutos de formación profesional instituirán una educación de aprendizaje productivo que es un modelo integral de redes de conocimientos prácticos, puesto que todos interactúan en el proceso, con la elección, el diseño, la experimentación y la evaluación de actividades dentro de los



De acuerdo a la UNESCO la formación técnica debe ser: a) parte integrante de la educación general; b) un medio de acceso a sectores profesionales y de participación efectiva en el mundo del trabajo; c) un aspecto de la educación a lo largo de toda la vida y una preparación para ser un ciudadano responsable; d) un instrumento para promover un desarrollo sostenible y respetuoso del medio ambiente; e) un método para facilitar la reducción de la pobreza.

Los programas de formación privilegian a los jóvenes emprendedores. Foto archivo FAUTAPO.

7. Verónica Zapana: “El Ministerio de Educación presentó estos datos a la Unesco. Bolivia ocupa el segundo lugar regional en inversión educativa”. Página Siete. La Paz: Viernes, 07 de marzo de 2014.
8. Contreras Apolinar (2013). *Contexto de la educación técnica en Bolivia*. La Paz: COSUDE, pp. 41-44.

La Ley 070 ha optado por objetivos holísticos mientras que a nivel internacional la formación técnica se desarrolla por competencias, lo que hace necesario definir cómo se pretende continuar a futuro; tampoco está superada la separación entre la teoría y la práctica que viene dada bajo la relación entre conocimientos y competencias.



La formación técnica promueve la igualdad de género. Foto archivo FAUTAPO.

procesos productivos (insumo, transformación, producto y comercio justo) tomando en cuenta el respeto a la Madre Tierra, valores de aprendizaje en una visión de país que supere los principios del colonialismo y neoliberalismo. La educación productiva debe estar relacionada con la sociedad, insertándose en un contexto sociocultural, económico y político.⁹

Es decir, que los contenidos de formación deben retomar los saberes ancestrales (intra), responder a las necesidades socioproductivas locales, respetar la madre tierra (concebir esta formación como parte de la vida), ser integral (no ver la FT como especialización sino como formación de personas) y promover redes de conocimientos (no concebir estos como independientes).

Esto nos lleva a la pregunta de inicio: ¿podemos conciliar los dos enfoques mencionados que están latentes en la política educativa actual? Según los principios sugeridos por la UNESCO en 2001 se puede responder afirmativamente pues la FT debe ser: a) parte integrante de la educación general; b) un medio de acceso a sectores profesionales y de participación efectiva en el mundo del trabajo; c) un aspecto de la educación a lo largo de toda la vida y una preparación para ser un ciudadano responsable; d) un instrumento para promover un desarrollo sostenible y respetuoso del medio ambiente; e) un método para facilitar la reducción de la pobreza.¹⁰

A modo de conclusión

La actual política educativa boliviana plantea repensar la FT a partir del concepto "productivo" ampliado que supere la visión restringida a lo material e incluya los actores, su cultura y su cosmovisión que en cierto modo va en contra de la FT asociada históricamente a la formación de técnicos y obreros con trabajos manuales estigmatizados socialmente. Por esta razón —entre otras— los padres de familia prefieren que sus hijos opten por formaciones humanísticas. Pues en países como Bolivia, con

alto grado de prejuicios sociales y culturales hacia el trabajo y el desarrollo, no es fácil lograr que la FT se convierta en la formación para la vida y de ciudadanos lejos de toda estigmatización social ni que la producción de bienes materiales y humanos establezca lazos armoniosos con la naturaleza y respete la madre tierra.

Naturalmente el problema no es sólo de enfoques o ideologías. Existe una situación del sistema productivo y laboral que condiciona la formación. Esto se muestra en la demanda de formación con clivajes marcados entre áreas rurales y urbanas y entre sectores productivos: industrial, agropecuario, terciario y social. Lo cual acarrea a su vez la división de la formación por sexo ya que algunos sectores acogen más varones que mujeres o viceversa. Esta situación plantea problemas para la oferta de formación porque requiere del conocimiento de la demanda y concertación entre diversas instancias y autoridades nacionales e internacionales, así como de una coordinación interinstitucional entre lo nacional, departamental y municipal, de tal manera que se garantice una formación técnica de calidad y con pertinencia.

En ese sentido, la propuesta curricular viene a ser el núcleo de la FT, como de cualquier otro tipo de formación. En este caso existen tensiones de enfoque entre lo integral y lo especializado y entre el currículum por objetivos o por competencias, por indicar algunas. La Ley 070 ha optado por objetivos holísticos mientras que a nivel internacional la FT se desarrolla por competencias, lo que hace necesario definir cómo se pretende continuar a futuro; tampoco está superada la separación entre la teoría y la práctica que viene dada bajo la relación entre conocimientos y competencias. En los últimos años mucho se ha criticado la enseñanza teórica en los colegios y optado por enfoques prácticos. Hay riesgos no obstante. Pues al insistir en las competencias técnicas desde niveles educativos primario y secundario, la FT ha contribuido a la reproducción de las desigualdades educativas y sociales dotando de conocimientos y competencias generales para unos y competencias técnicas o prácticas para otros; lo que a largo plazo tiene consecuencias sociales difícilmente superables.

Finalmente, hay dos temas por mencionar. El primero concierne al docente que tal vez puede atenuar los riesgos señalados pero para ello debe tener una formación y experiencia de calidad, lo que actualmente parece no ser el caso. El segundo se trata de la inversión, porque la FT requiere de espacios, instalaciones y equipamiento que supone costes elevados. Desde hace años la UNESCO notó que la FT es cara y la menos atendida.

La oferta y demanda por educación técnica

Apolinar Contreras*

En las siguientes líneas haremos un balance descriptivo de la oferta y demanda por formación técnica en el país, así como de los recursos disponibles frente a las necesidades de capacitación. Como veremos, es particularmente difícil el acceso a información estadística actualizada, lo cual dificulta un análisis más estructurado en estas dos dimensiones; sin embargo, se ha hecho el esfuerzo de reunir la información más actual disponible de fuentes oficiales para intentar dimensionar las capacidades y necesidades de formación técnica en el país.

Bajo la Ley Educativa 070 la orientación productiva de la educación ha cobrado mayor relevancia. La oferta de formación técnica se distribuye de la siguiente manera en los tres subsistemas de educación: a) el Bachillerato Técnico Humanístico (BTH) dentro del Subsistema de Educación Regular (SER), con mayor peso relativo dentro la oferta, b) bajo el Subsistema de Educación Alternativa y Especial (SEAE) se ofrece la Educación Técnica de Adultos (ETA) y la Educación Permanente; c) en el Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional (SESFP), se tienen los Institutos Técnicos y Tecnológicos con niveles de certificación de técnico medio y técnico superior y dentro del sistema universitario, la oferta se encuentra a nivel de pregrado con una certificación de técnico superior.

La oferta

Educación Regular

En el SER, el BTH aún no se encuentra implementado en todas las unidades educativas a pesar de que el Ministerio de Educación anunció, en enero de 2013, el inicio del proceso de transición. En términos de oferta, de acuerdo al Sistema de Información Educativa (SIE), existen 4.695 unidades educativas que ofertan educación secundaria y por tanto la oferta potencial de educación técnica en el SER. Por otra parte, en 2011 existían 27.885 docentes para cubrir los requerimientos de este nivel en las escuelas públicas.



CEA obispado de Aiquile, Cochabamba.

Educación Alternativa

La información del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial de 2012 da cuenta de 655 Centros de Educación Alternativa (CEA) de los cuales 405 ofrecen Educación Técnica de Adultos (ETA). El 60% de estos últimos se encuentra en el eje central del país (Santa Cruz, La Paz y Cochabamba) y aproximadamente un cuarto (26%) en el área rural.

Las carreras ofertadas se encuentran mayoritariamente en los sectores de la industria y servicios (95%). En el sector industria encontramos generalmente carreras relacionadas a la elaboración de artesanías, tejidos, etc. y no a carreras ligadas al sector industrial moderno, esto por el limitado equipamiento y especialización de las carreras. Este carácter se ve condicionado, en parte, por el alto porcentaje (76%) de locales educativos que están en calidad de préstamo, alquiler u otra modalidad (usualmente los CEA comparten infraestructura con Educación Regular); sólo el 24% son propios (PREABOL-ME, 2013). Esta condición impide, desde el punto de vista legal, la inversión en infraestructura y por tanto el potenciamiento de las carreras.

Por otra parte, en lo tocante al personal docente en Educación Alternativa¹ existen 5.417 docentes, de los que 65% son normalistas, 17% tienen nivel técnico, 7% nivel de licenciatura y

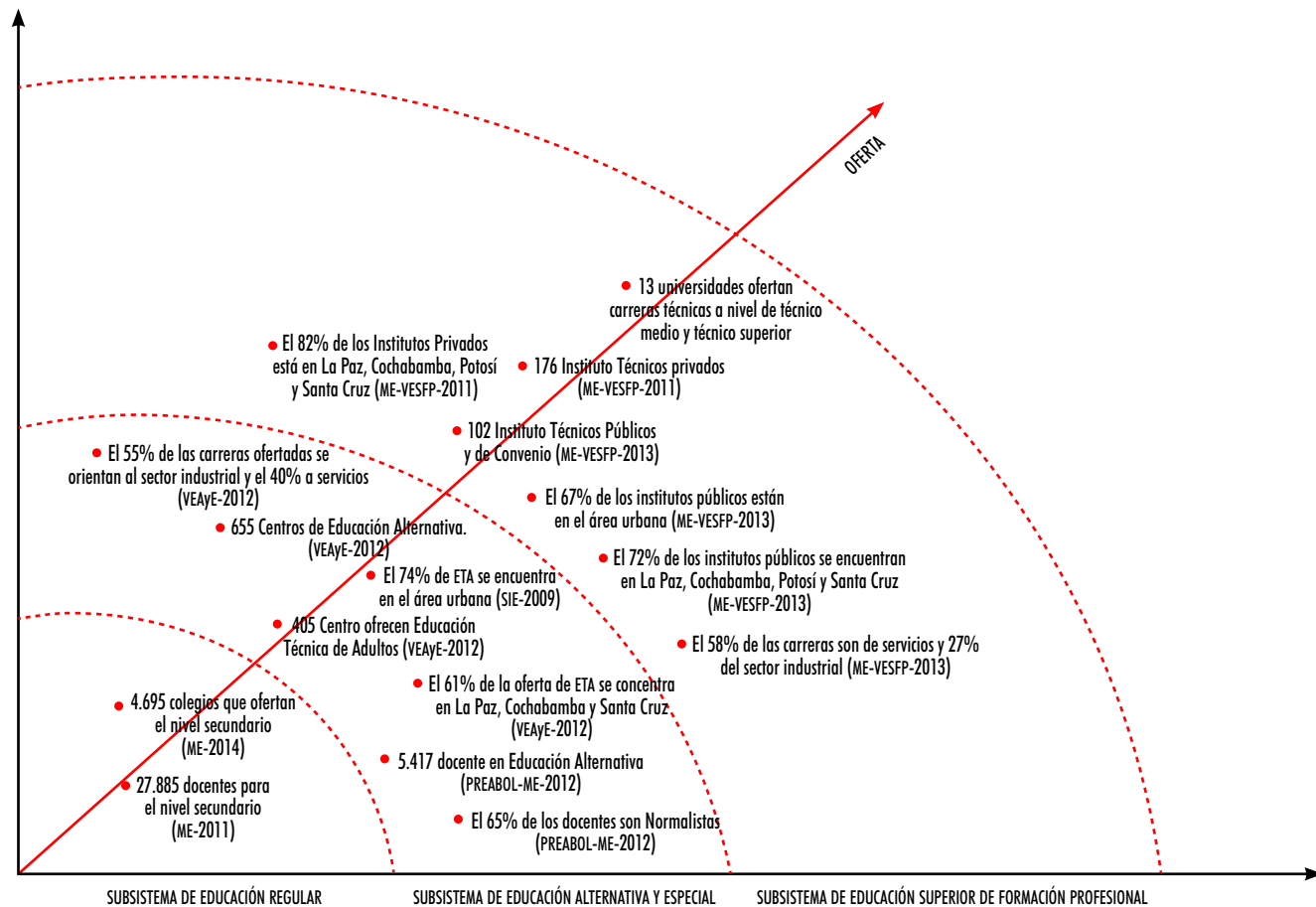
* Economista y especialista en planificación, economía de la educación, empleo y pobreza. Ha sido consultor del Proyecto de Formación Técnica de COSUDE, Ministerio de Educación, BID y la OIT, entre otros.

1. Contempla Educación Primaria de Adultos (EPA), Educación Secundaria de Adultos (ESA) y Educación Técnica de Adultos (ETA).

9. Ministerio de Educación y Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional (2012). *Diseño Curricular Base de la Formación Profesional Técnica y Tecnológica*. La Paz: ME/VESFP, p. 21.

10. UNESCO (2002). "Recomendaciones revisadas para la educación técnica y profesional". En: *Actas de la Conferencia General. 31ª reunión París, 15 de octubre-3 de noviembre de 2001*, pp. 28-41.

Gráfico 1: Bolivia: Oferta de formación técnica



Fuente: Elaboración propia en base a VEAYE, VESFP y SIE.

2. El año 2005 el Ministerio de Educación llevó a cabo un Censo a Centros de Formación Técnica privados, en el que se identificaron 1.958 institutos. La brecha con la información reportada en 2011 revela la existencia de un importante número de institutos que funcionan en forma ilegal.



CEA CECAJOC, Yotala, Chuquisaca. Foto de Tony Reis.

el 11% restante es bachiller o tiene otra formación. Esto nos sugiere la fortaleza de la oferta en sus capacidades técnico-pedagógicas pero dificultades en su especialización técnica.

Educación Superior de Formación Profesional

En el país existen 102 Institutos Públicos de Formación Técnica, Tecnológica, Lingüística y Artística (ME-VESFP, 2013) y 176 institutos técnicos privados legalmente reconocidos y con Resolución Ministerial de autorización de funcionamiento vigente² (ME-VESFP, 2011). El 71% de los institutos públicos se encuentra en el área urbana y el restante en el área rural. Por departamentos, la oferta se encuentra concentrada en el eje central además de Potosí. Por otra parte, 63% de los institutos privados se encuentra en el eje central. La oferta de carreras se concentra en servicios e industria, en este caso podemos encontrar carreras orientadas al sector industrial moderno. Los institutos cuentan con 2.368 docentes y 561 personas entre directivos y administrativos.

Finalmente, en educación universitaria técnica existen 13 universidades públicas que ofertan carreras principalmente del nivel técnico medio y superior.

La demanda

Educación Regular

Si bien la educación técnica en el nivel secundario no se encuentra implementada en su totalidad, la población matriculada en este nivel nos da al menos una idea de su demanda potencial. El gráfico 2 muestra la evolución de la matrícula en secundaria desde la promulgación de la Ley 070. En 2013 habían 1.112.722 inscritos, 75% de los cuales se encuentra en el área urbana. Sin embargo, esta cifra aún no alcanza a cubrir a toda la población en edad para asistir a este nivel educativo, pues la cobertura bruta sólo llega a 82%. Se estima además que anualmente 3,5% de los alumnos abandona la secundaria, convirtiéndose en más rezago escolar y/o abandono definitivo, sólo 55,8% logra concluir este nivel educativo (UDAPE, Dossier N° 23).

Educación Alternativa

La evolución histórica de la demanda (Gráfico 3) por formación técnica en el SEAE muestra que entre los años 2004 y 2012 se produjo un incremento de 33%; sin embargo se observa una caída a partir de 2008; este comportamiento en forma más pronunciada se observa también en el Subsistema de Educación Regular. Aún se analizan las causas de este comportamiento: se mencionan factores como la creciente migración durante los últimos años (el Censo 2012 reporta una migración al exterior de 489.559 personas) y/o los cambios y ajustes en los métodos de recojo de información por parte del Ministerio de Educación. En 2012 se registran 89.562 participantes concentrados principalmente en carreras a nivel técnico básico y técnico auxiliar (92%).

No se encuentra información estadística posterior al año 2009. Según un estudio elaborado por el VEAYE a través del Programa de Apoyo al Sistema Nacional de Educación Alternativa en Bolivia (PREABOL), para el periodo 2008-2009 se estima 60.117 participantes en ETA; de confirmarse se estaría revelando una caída aún más pronunciada de la reportada por el Sistema de Información Educativa (SIE).

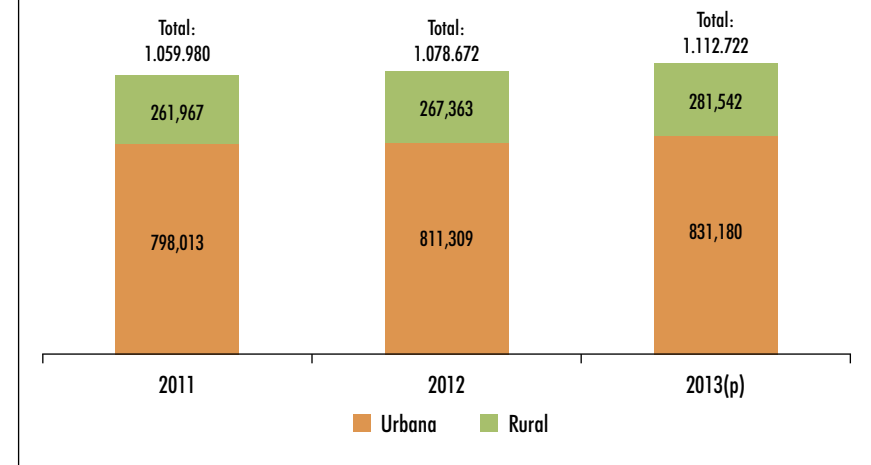
Educación Superior de Formación Profesional

En el año 2013 en los 102 institutos públicos de formación técnica había 45.496 participantes inscritos en todo el país localizados principalmente en el eje central del país (70%). Por su carácter, otorgan principalmente la certificación

de técnico superior 88% y 75% de los participantes se encuentra en carreras del sector servicios. No existe información sistematizada de la matrícula en institutos técnicos privados; sin embargo, en artículo de prensa del periódico La Razón del día 28 de enero de 2013 se indica que por información remitida a este medio de prensa por el Ministerio de Educación, hay 71.181 alumnos en institutos privados.

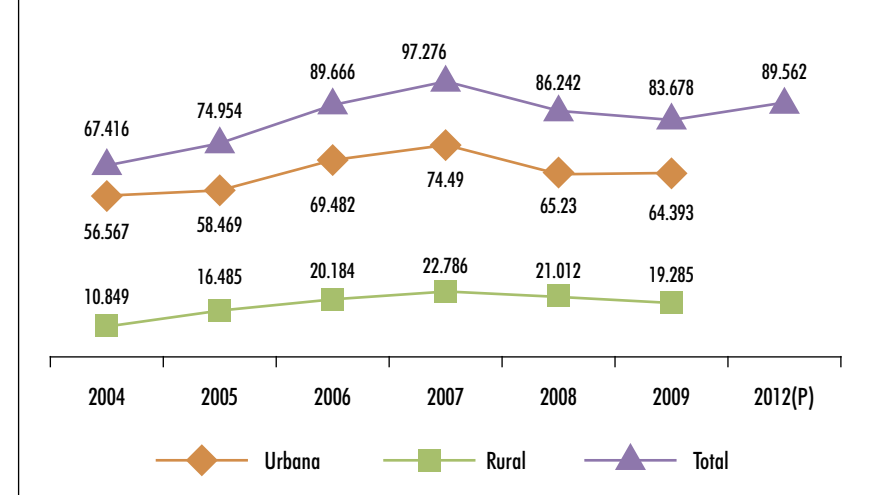
Con la información disponible del sistema universitario, se ha hecho una aproximación de la matrícula en carreras que otorgan certificación a nivel técnico, de esta manera encontramos a 23.749 personas bajo esta modalidad.

Gráfico 2: Bolivia: matrícula escolar en el nivel secundario, público y privado (2011-2013)



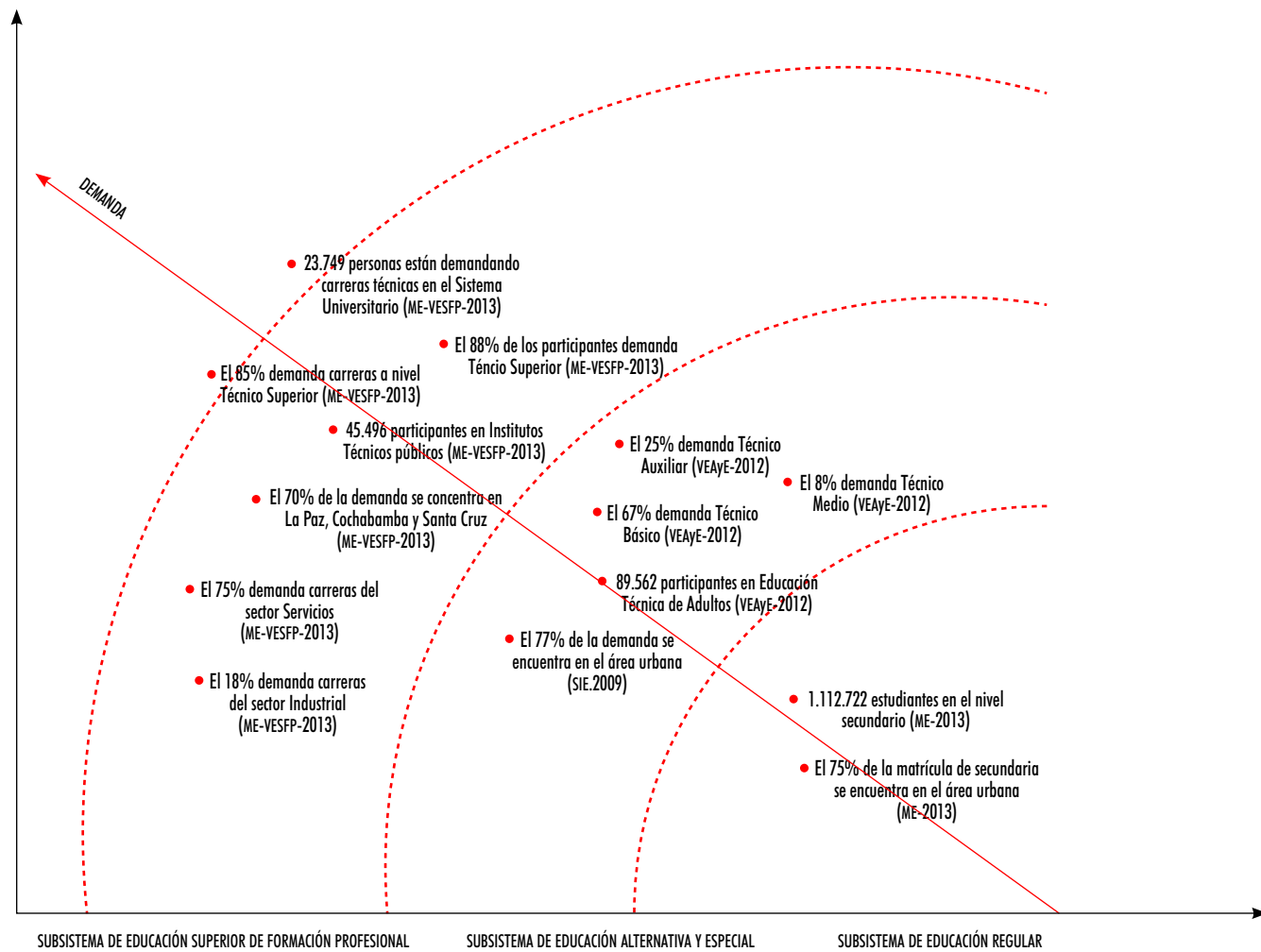
Fuente: Elaborado en base al Dossier Estadístico. Equipo de investigación sectorial, indicadores y análisis educativo. ME. (p) Preliminar.

Gráfico 3: Evolución histórica de la matrícula en ETA, por área geográfica (2004-2012)



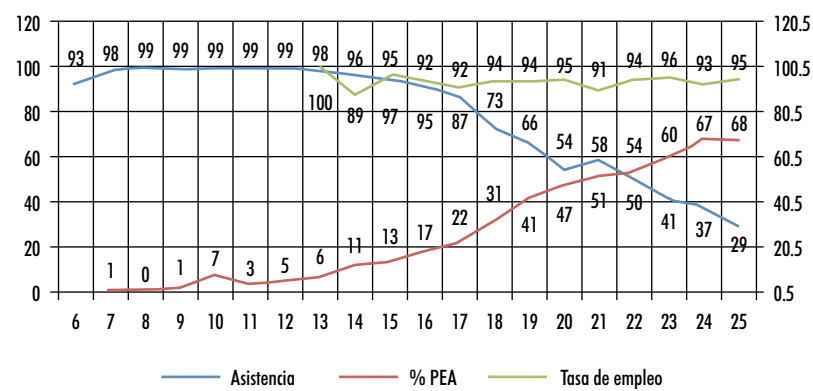
Fuente: Elaborado en base a SIE (2004-2009) y VEAYE (2012).

Gráfico 4: Bolivia: Demanda por formación técnica



Fuente: Elaboración propia en base a VEAyE, VESFP y SIE.

Gráfico 5: Área urbana: Asistencia escolar, empleo y porcentaje de la PEA, por edad simple (En porcentaje)



Fuente: Elaborado en base Encuesta de Hogares 2012.

El desafío

No obstante las transferencias condicionadas que implementa el gobierno, el estudiante sigue enfrentando dificultades para concluir su formación. La tasa de asistencia, tanto en el área urbana como en rural, empieza a caer a partir de los 13 años de edad. Al llegar a los 25 años, en el área urbana sólo un tercio de los jóvenes asiste a algún Centro de formación y menos del 10% en el área rural. Esto se traduce en bajos niveles de escolaridad: 9,5 años (11 en el área urbana y 5,6 en el área rural). ¿Dónde se encuentran los jóvenes si no asisten a la escuela? En los gráficos 5 y 6 se muestra la evolución del porcentaje de la Población Económicamente Activa respecto a la población total por edad simple (también denominada Tasa Global de Participación por edad simple), representa la participación o incorporación de la población al mercado de trabajo. Tanto en el área urbana como en el área rural se observa



CEA obispado de Aiquile, Cochabamba.

un permanente incremento, junto a la tasa de empleo, a la par que la asistencia disminuye. Esto revela la temprana incorporación de los jóvenes al mercado laboral con un escaso nivel de cualificación lo cual condiciona bajos niveles de remuneración. Esta población es, por tanto, la potencial demandante de formación técnica.

Con el propósito de aproximar una estimación de la demanda potencial por educación técnica, se ha construido el cuadro 1. Se refiere a la población entre 15 a 45 años de edad que no asiste a ningún Centro de formación, según máximo nivel de instrucción aprobado. La población que no logró concluir la secundaria sería candidata a la modalidad de educación alternativa, mientras que la que ha concluido sería candidata a educación superior técnica. En el área urbana, el 69% de la población tiene un nivel de instrucción menor o igual al nivel secundario, lo que representa más de 1,6 millones de personas. En el área rural, este porcentaje es de 92% lo que representa aproximadamente un millón de personas. Este grupo de más de 2,6 millones de personas en todo el país sería demandante potencial de Educación Alternativa Técnica o de Educación Superior Técnica.

Es evidente que este dato es sólo una referencia amplia de la demanda potencial ya que en realidad toda persona por encima de la edad escolar sería demandante potencial de capacitación técnica. Por ejemplo, se observó que ciertos participantes con formación universitaria, estudiantes universitarios, docentes, etc. asisten a ofertas de formación técnica en los CEA o institutos técnicos ya sea para lograr

especialización, complementar la formación universitaria o para lograr ciertas habilidades con la perspectiva de emplearlas en el hogar, etc. Sin embargo, esta no parece ser la generalidad, ya que la educación alternativa sigue orientada a personas que por alguna razón no pudieron concluir la educación regular y los institutos técnicos son una opción de formación para jóvenes bachilleres con dificultades para continuar estudios universitarios de larga duración y con necesidades de ingresar al mercado laboral. Por tanto, la estimación puede servir para darnos una idea del desafío que enfrenta la educación técnica en el país.

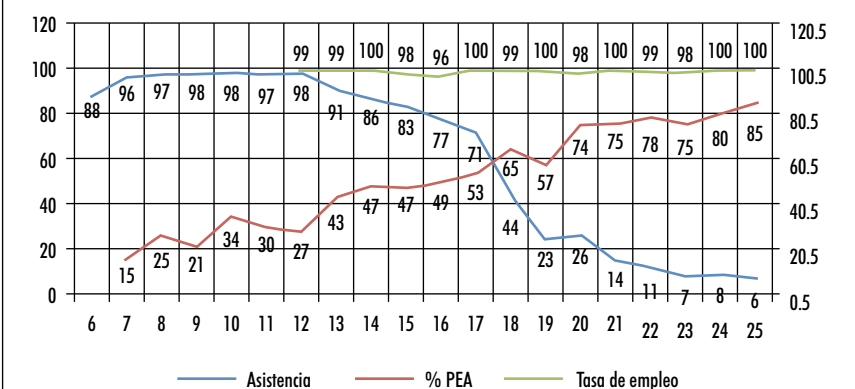
Los datos revelan la temprana incorporación de los jóvenes al mercado laboral con un escaso nivel de cualificación lo cual condiciona bajos niveles de productividad y consiguientemente bajos niveles de remuneración. Esta población es, por tanto, la potencial demandante de formación técnica.

Cuadro 1
Bolivia: Población entre 15 y 45 años de edad que no asiste a ningún Centro de formación, por área y máximo nivel de instrucción aprobado (2012)

Máximo nivel de instrucción aprobado	Urbano	Rural	Total
Ninguno	35,341	68,512	103,853
Primaria incompleta	478,530	485,191	963,721
Primaria completa	121,717	95,117	216,834
Secundaria incompleta	347,763	158,895	506,658
Secundaria completa	685,410	171,808	857,218
Superior	745,735	86,258	831,993
Otros	10,212	836	11,048
Total	2,424,708	1,066,617	3,491,325

Fuente: elaborado en base a Encuesta de Hogares 2012.
* Datos del autor.

Gráfico 6
Área rural: Asistencia escolar, empleo y porcentaje de la PEA, por edad simple (En porcentaje)



Fuente: Elaborado en base Encuesta de Hogares 2012.

Expectativas y retos de las mujeres La formación que queremos

Aida Ferreyra Villarroel*



CEA obispado de Aiquile, Cochabamba.

¿Cuál es el contexto del que partimos?¹

Hablar de la situación de las mujeres en el marco de cualquier tema que hace a la vida cotidiana de una sociedad, la mayoría de las veces se percibe como una imposición feminista, una expresión de las modas academicistas y hasta una concesión institucional a la transversalización de género. Sin embargo, lo cierto es que si profundizamos en la realidad que vivimos y la que deberíamos vivir como ciudadanas y ciudadanos, encontramos razones suficientes para

retomar el análisis de la desigualdad que se sustenta en las formas de construcción de hombres y mujeres como sujetos situados y condicionados por su género, su realidad social y económica.

Para aquellas personas que trabajamos en educación técnica, es frecuente escuchar cuestionamientos al abordaje de la situación particular de las mujeres y a la perspectiva de género como herramienta de análisis e instrumento de transformación de las instituciones y prácticas organizacionales. En muchos casos, es asumido como un ejercicio innecesario y carente de toda relación con la especificidad de este campo, por considerar que el acceso a la educación, en tanto derecho y servicio, ya está formalmente garantizado por la Ley y, particularmente en lo que respecta a la educación técnica, depende casi exclusivamente de la toma de decisiones individuales de sus potenciales usuarios y usuarias.

Es evidente, sin embargo, que al igual que en otros campos, la igualdad formal, planteada ampliamente en la normativa nacional y del sector (Ley Educativa 070. Art. 79), no necesariamente tiene su correlato en una igualdad real. Muchos de los espacios de formación, permeados por las ideas y prácticas de su contexto, contribuyen a reproducir los roles que tradicionalmente se les asignan a los hombres y mujeres al sexuar las ofertas, mantener modelos de gestión que limitan las oportunidades de acceso y permanencia o emitir discursos fundamentados en estereotipos sobre el papel de las mujeres en el mundo del trabajo y las responsabilidades en la vida familiar.

Las unidades educativas de todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional (SEP), frecuentemente asumen que la construcción de la igualdad entre hombres y mujeres es un tema estructural que supera su ámbito de responsabilidad, su formación y su capacidad de acción, básicamente concentrada en la aplicación de estrategias de transversalización en lo que concierne a contenidos curriculares y la aplicación de acciones afirmativas que facilitan la permanencia de las mujeres en los espacios de formación. Su posición, en gran medida producto de la falta de articulación y profundi-

zación en torno a la realidad socio productiva de su contexto y a la perspectiva de sistema y de contribución de la educación a la transformación del mismo, actualmente se trabaja a través de procesos y programas de formación docente como el PROFOCOM² del Ministerio de Educación, pero aún queda camino por recorrer para profundizar en los desafíos concretos de una educación productiva que parte de una realidad caracterizada por la desigualdad entre regiones, sectores económicos, y entre hombres y mujeres.

¿Qué esperamos de la educación técnica?

En este contexto, responder a las preguntas de qué es lo que demandamos de la educación técnica y qué está en posibilidad de ofrecer, particularmente frente a la igualdad entre hombres y mujeres, no es una cuestión sencilla. En general, podríamos decir que esperamos cosas distintas del contexto y del Sistema Educativo Plurinacional (SEP) y que estas expectativas tienen que ver con:

¿Qué esperamos del contexto para la igualdad entre hombres y mujeres?

- La apertura de espacios laborales para hombres y mujeres en todas las ocupaciones, independientemente de los estereotipos de género y las asignaciones tradicionales por sexo.
- El fomento al trabajo decente y la promoción del concepto que implica abordar las causas de la precariedad y la situación del 70% de la población ocupada que, articulada al sector informal, tiene bajos ingresos, ausencia de estabilidad laboral, no percibe beneficios sociales y frecuentemente está sometida a condiciones de explotación y autoexplotación laboral (Contreras 2013:32).
- La aplicación de la Ley y la vigilancia activa del Estado para garantizar la situación de trabajo de las mujeres y el ejercicio de sus derechos laborales, los que muchas veces tienden a ser considerados como una carga que disminuye la productividad y rentabilidad de las empresas.
- La valoración de la formación técnica de un(a) trabajador(a) para su incorporación al espacio laboral, lo que implica una transformación profunda en un sector productivo caracterizado por la rápida inserción de la población ocupada (desde los 12 años en el área rural y desde los 14 en el área urbana), independientemente de su nivel de formación que, en el 73% de los casos, no es mayor a la secundaria (73%) (Contreras 2013:23).

¿Qué cambios esperamos del Sistema de Educación Plurinacional?

- El cumplimiento de la Ley 070 que incorpora valores de equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia de derechos (art. 79).
- La articulación de la oferta a las necesidades del sector productivo pero también a las de una formación integral que garantice el desarrollo productivo equilibrado y sostenible y el ejercicio de derechos.
- La transformación de la gestión institucional para garantizar la implementación de múltiples opciones de acceso que se adapten a las responsabilidades asumidas por las mujeres en otros espacios.
- La flexibilización de la oferta para facilitar la construcción de trayectos formativos que sean accesibles y respondan a las necesidades de capacitación y formación de las mujeres que, frecuentemente, ya se encuentran insertas al mundo del trabajo y asumen responsabilidades asociadas a la economía del cuidado. Contar con ofertas formativas más cortas y con salidas laterales que optimicen el tiempo de formación y faciliten el acceso a la certificación, es uno de los requerimientos principales, aun cuando la mayoría de las personas intenta optar por los trayectos formativos más largos (de 2 a 3 años).
- La ejemplificación de la igualdad al interior del Centro de formación en el que habitualmente las ofertas de formación técnica sólo cuentan con docentes hombres, aun cuando existen profesionales de ambos sexos en todas las ocupaciones.
- El aseguramiento del financiamiento que permita mantener la vigencia y funcionamiento de las ofertas formativas.

Aún queda camino por recorrer para profundizar en una educación productiva que parte de una realidad caracterizada por la desigualdad entre regiones, sectores económicos, y entre hombres y mujeres.

2. El Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras en Ejercicio es implementado en cumplimiento al Art. 77 de la Constitución Política del Estado Plurinacional. Pretende mejorar la calidad de la educación, formando profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia y las transformaciones sociales. Busca fortalecer la formación integral y holística, mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del currículo de Sistema Educativo Plurinacional, de forma que se concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Brinda certificaciones de Licenciatura y Maestría.

* Antropóloga, especialista en educación técnica y género, trabaja en la asesoría y ejecución de proyectos en centros de formación técnica.

1. UDAPE. 7mo informe de progreso de los Objetivos del Milenio. UDAPE. Bolivia. 2013. CONTRERAS, Apolinar. Contexto de la educación Técnica en Bolivia. Proyecto Formación técnica profesional. Cooperación Suiza en Bolivia. Bolivia. 2013. FERREYRA, Aida y Contreras, Apolinar, Análisis prospectivo. Educación Técnica en áreas urbanas. Proyecto de formación técnica profesional. Cooperación Suiza en Bolivia. Bolivia. 2013. FERREYRA, Aida. Tema transversal de género. Síntesis de análisis externo. Proyecto de formación técnica profesional. Cooperación Suiza en Bolivia. Bolivia. 2012. PNUD. Los cambios detrás del cambio. Desigualdades y movilidad social en Bolivia. Informe nacional sobre Desarrollo Humano. Bolivia. 2011. GARCÍA, Evangelina. Políticas de igualdad, equidad y gender mainstreaming. Marco conceptual. ACCD-PNUD. 2008. CEPAL. Estrategia de transversalización de la perspectiva de género en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe 2013-2017. Santo Domingo. 2013. JUNEJA Caroline. Brechas de género: un desigual acceso al mercado laboral para las jóvenes bolivianas. CEDLA. 2013. INE. Notas de Prensa, Día Internacional del Trabajo, 2014.

¿Cuáles son los desafíos y limitaciones a superar?

Las mujeres tienen múltiples desafíos y limitaciones a superar. Sin embargo, claramente existen desafíos externos al sistema educativo y desafíos internos que tienen que ver con:

Desafíos del contexto

- La percepción de que las ocupaciones están sexuadas y son tradicionalmente para hombres y mujeres, por la persistencia de estereotipos sobre las capacidades de las mujeres para el cuidado, el orden y la delicadeza.
- La presión por cumplir actividades productivas y reproductivas, además de las formativas, que frecuentemente se desarrollan en horarios excepcionales y suelen generar políticas familiares y comunitarias de control sobre las mujeres.
- La baja remuneración de las mujeres y los costos de la formación técnica que, aún en el sistema público, requieren de inversiones personales en materiales, transporte, prácticas profesionales y otros.
- La falta de información y orientación para emprender o emplearse en mejores condiciones.
- Las dificultades de patrimonialización en caso de emprendimientos, particularmente emprendimientos exitosos que, por esta razón, pueden cambiar de gestor familiar y salir del control de las mujeres.

Desafíos del Sistema

- La conclusión de la secundaria y la transición hacia la educación superior que resulta una limitante para más de 2,5 millones de personas, potenciales demandantes de educación técnica en el subsistema de alternativa y superior (Contreras 2013: 24).
- La mejora de la calidad de la educación y de los currículos para acercarlos a las vocaciones, potencialidades y oportunidades productivas en los niveles local, regional y nacional, así como a las especificidades de la demanda laboral, para motivar la cualificación de las personas y la dinamización del mercado laboral.
- La consideración formal de la situación diferencial de las mujeres y la apertura institucional a la implementación de acciones afirmativas que favorezcan su permanencia.
- La implementación de la orientación profesional para valorar las opciones de formación en correspondencia a las condiciones del mercado laboral, la demanda, el ingreso, las posibilidades de desarrollo personal y profesional, las necesidades particulares de las mujeres y sus responsabilidades económicas, familiares, etc.

¿Qué podemos retomar del camino recorrido?

De acuerdo a la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo (ACCD) y el PNUD, las políticas de igualdad representan la respuesta clave a las desigualdades de género y constituyen instrumentos insustituibles para el logro de la igualdad sustantiva o de hecho, aún si existen otras políticas sociales y económicas de carácter universal y distributivo (o redistributivo) de los recursos, pues no necesariamente están enfocadas en la desaparición de las discriminaciones en razón de género (ACCD-PNUD 2008: 59).

En el marco de estas políticas, una de las estrategias más conocidas es la transversalización que, en la práctica, fue formulada para integrar el interés en la igualdad de género en todas las políticas, programas, procedimientos adminis-

trativos y financieros y en el marco cultural de una institución u organización, de forma que se asegurara a) la inclusión de la igualdad de hombres y mujeres en todas las fases menores o mayores del proceso de toma de decisiones y b) el monitoreo del producto o resultado de las decisiones que se tomaran.

En educación técnica, la transversalización ha sido abordada como una forma de contribuir al cambio de la cultura y acción organizacional y ha tenido impactos diversos. La experiencia demostró que su aplicación es lenta y gradual y que requiere del compromiso organizacional y la interacción compleja de numerosas habilidades y competencias de sus equipos (ACCD-PNUD 2008: 78-79). Como en otros casos, las experiencias se concentraron en intentar integrar globalmente los intereses y

las necesidades de las mujeres y los hombres en todas las iniciativas de cualquier tipo y alcance; evaluar las implicaciones que tenga cualquier acción realizada entre y para ellos y ellas y garantizar el beneficio igual para ambos.

Otra de las formas de abordaje del tema tiene que ver con el desarrollo de acciones afirmativas más o menos estándar como la promoción del acceso de las mujeres a ofertas no tradicionales, la dotación de servicios complementarios como guarderías, financieras o proveedores y el acceso a instancias especializadas de asesoramiento en temas como salud sexual y violencia en razón de género, la dotación de incentivos y becas, la discriminación positiva durante la inscripción y la inserción laboral y otras muchas.

Sobre el resultado de estas acciones, las perspectivas son múltiples y derivan de la forma en que se entienden las necesidades y la profundidad del cambio. Sin embargo, en la generalidad de los casos, se les reconoce un nivel de contribución a la igualdad de oportunidades de acceso y de trato y por tanto a la transformación de la brecha laboral, pues esta disminuye a medida que aumenta el nivel educativo (Según el Censo 2012, la brecha de participación laboral en educación superior es



CETA 20 de Septiembre, Villa Alcalá, Chuquisaca.

de 13,9 puntos o una tasa de 79% en hombres y 65,1% en mujeres), aunque es evidente que aún queda un largo camino por recorrer, respecto a la lectura diferencial de los mercados laborales y su consecuente expresión en el diseño e implementación de ofertas formativas sensibles a género; al empoderamiento y autonomía efectiva de las mujeres y a la igualdad de resultados en la incorporación y actuación de hombres y mujeres en el mundo del trabajo y la división sexual del mismo.

Datos relevantes sobre el empleo

- Independientemente del sexo, el 53.7% de la población ocupada trabaja por cuenta propia o en una empresa familiar (UDAPE 2013: 25).
- Las mujeres son el 41,8% de los asalariados, pero gran parte están insertas en las ocupaciones con menores niveles de calificación, en el sector informal y actividades económicas de servicios y comercio de baja productividad (UDAPE 2013: 64-65. INE. Censo 2012).
- 61.3% de las mujeres ocupadas trabaja por cuenta propia o como trabajadora familiar. Empleos que se consideran vulnerables porque no gozan de salario seguro y protección social (UDAPE 2013:42-43).
- Existe un aumento relativo de personas profesionales y técnicas (sectores financieros, comercial y administración pública), de ocupaciones rutinarias no manuales (empleadas de oficina, trabajadoras de servicios y comerciantes) y de ocupaciones manuales no calificadas (obreras, industria, vendedoras ambulantes y trabajadoras de la construcción), pero ha disminuido el "trabajo manual no calificado en la agricultura" y las "ocupaciones manuales calificadas" en todos los sectores (operarias y artesanas).
- Tres de cada 10 personas se insertan en ocupaciones mejor remuneradas que las de sus padres, 2 en categorías y oficios de igual remuneración y 1 en ocupaciones de menor remuneración. Cuatro de cada diez heredan la categoría ocupacional de sus padres.
- La agricultura y la economía del cuidado, en las que tradicionalmente participan las mujeres, no son registradas, considerándose económicamente inactivas cuando trabajan en labores domésticas.
- De las mujeres ocupadas en 2012, el 20,9% son pobres extremas en tanto que 18.7% de los hombres tienen ingresos inferiores a la línea de pobreza extrema. Del 20% de los hogares más pobres, el 89.1% trabaja en empleos vulnerables, mientras que en el 20% de los hogares más ricos sólo el 35.1 tiene empleo vulnerable (UDAPE 2013: 40-41).

Es necesaria una lectura diferencial de los mercados laborales y su consecuente expresión en el diseño e implementación de ofertas formativas sensibles a género; al empoderamiento y autonomía efectiva de las mujeres y a la igualdad de resultados en la incorporación y actuación de hombres y mujeres en el mundo del trabajo.

Formación técnica en movimiento

Rodolfo Eróstegui*

"No me importa si en la escuela debo sentarme en el suelo. Lo único que quiero es educación. Y no le tengo miedo a nadie".

Malala Yousafzai



CEA Joaquín Alonzo, Sucre.

Innovación tecnológica y capacitación

Es sabido por todos que en el mundo se efectúan día a día transformaciones en la economía que impactan de distinta manera en las esferas sociales y laborales. La globalización hace su parte; la transformación tecnológica aporta lo suyo en la modificación de los procesos productivos. Lo que era innovador hace 10 años ahora ya no lo es. La formación técnica tiene ese reto: se tiene que capacitar ahora, para el mañana, sobre la base educativa del pasado. Menudo problema que hace unos 10 años ya fue abordado por CINTERFOR de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).¹ Al considerar que todo está en permanente movimiento, reconoce que el concepto de formación también lo está. De esa manera los conceptos pedagógicos y temáticos de la formación profesional vigentes durante muchos años pierden vigencia ante las transformaciones. De considerar a la formación técnica como "la transmisión ordenada y sistemática de habilidades y destrezas, y de conocimientos tecnológicos para los trabajadores que se desempeñan en ocupaciones calificadas y semi-calificadas, hoy en día se advierte una preocupación cada vez mayor por otras di-

mensiones como son aquellas vinculadas con una nueva cultura del trabajo y la producción, en la perspectiva de un proceso de formación continua".²

El razonamiento de CINTERFOR corresponde al ideal capitalista: unos son empleadores y otros trabajadores asalariados en grandes emprendimientos. Además, parte del supuesto de que tanto los trabajadores como los empleadores tienen un alto aprecio por la formación técnica. La realidad de nuestro país nos dice que alrededor del 60% de la población ocupada está auto empleada y el 40% son asalariados, muchos de ellos vinculados a las entidades estatales. Que el 82% de esta población está vinculada a micro y pequeñas empresas (MYPES), las mismas que tienen una baja relación capital-trabajo y emplean tecnologías rudimentarias. Son empresas que tecnológicamente pertenecen al pasado, pero producen para el mercado presente. Por tanto, las consideraciones de demanda de mano de obra son diferentes a las que se tienen en las medianas y grandes empresas. Las anteriores aseveraciones están insertas en casi todos los estudios del mercado de trabajo nacional, pero los institutos de capacitación tienen como referente de mercado de trabajo a aquellas empresas del sector moderno, con mayor grado de tecnificación. De esta manera, en el sector de madera, se enseñan a trabajar con molduras elaboradas con un sistema sofisticado de computación, mientras que en las micro y pequeñas empresas, los carpinteros utilizan como molduras viejos metales de muelles de camión. La productividad nacional y por ende los ingresos de las personas son bajos, porque este segmento población trabaja en forma rudimentaria.

Consideraciones políticas de los actores sobre capacitación

En nuestro país la preocupación política por la capacitación y formación técnica parece ser más de las instituciones vinculadas a esta actividad y de las organizaciones no gubernamentales y empresariales, que de las organizaciones

que representan a los trabajadores. Pero esto no siempre fue así: en el pasado el sindicalismo minero priorizaba la educación de sus hijos, y creó, contra viento y marea, la Universidad Nacional Siglo XX; la Federación de Fabriles de La Paz, en los años 80 del siglo pasado, fundó en coordinación con la Facultad de sociología de la Universidad Mayor de San Andrés, la Escuela 28 de julio, de capacitación técnica para los hijos de sus afiliados.

Si bien la educación en general, y la técnica en particular, constituyen el principal factor que incide en la mejora de los ingresos de los trabajadores, en la actualidad las organizaciones sindicales no tienen como prioridad la lucha por mejorar y ampliar la cobertura de la educación técnica a más sectores de la población. Al parecer, piensan que la única forma de mejorar la calidad de vida y de los ingresos es a partir del aumento salarial. Por otro lado, los empleadores consideran a la formación técnica únicamente como un medio más para mejorar la productividad y las utilidades.

Sin embargo las familias creen que la educación es un vehículo que las transportará en el duro camino del ascenso social. El título obtenido en un Centro de formación no sólo permite mejores ingresos al trabajador, sino también provoca que la sociedad le reconozca en una posición social "superior" o diferente al estudiante: "Mi hijo se ha graduado como técnico industrial de la UMSA", o "es licenciado en auditoría", dicen los padres orgullosos de sus hijos. Esta frase refleja que el ascenso social no sólo es del hijo, sino también de toda la familia.

Al existir un grupo grande de organizaciones educativas y de la sociedad civil que están interesadas en la formación técnica profesional, se puede decir que sólo falta un pequeño empujón para que se establezca un diálogo social entre todos los actores involucrados: el gobierno, las organizaciones de empleadores y, por supuesto, las de los trabajadores. De esa manera no sólo se debe discutir el tema de la capacitación en sí, sino también se puede abordar el tema de la productividad y de los ingresos, pero fundamentalmente se tiene que afrontar la formación a partir de considerar al mundo en movimiento permanente, pero partiendo de nuestra realidad, que en lo productivo parece estancada.

Consideraciones de la juventud

Ahora bien ¿por qué opta un joven por una carrera técnica, y no por una carrera universitaria que le reportaría un salto mayor en la escala social? De acuerdo a una encuesta encargada el año 2011 por Funda-Pró,³ el 39,4% de los jóvenes señala que toma esta opción porque una carrera técnica se la hace en menos tiempo que una licenciatura. Pero un 36,4% de los encuestados afirma que una licenciatura permite ganar más dinero que una técnica y un 34% cree que la licenciatura le dará mayor prestigio debido a que la sociedad valora menos un título de técnico (29,86%) que uno de licenciatura. El 22% de las personas encuestadas señala que existe una menor demanda por profesionales técnicos respecto a los licenciados; al parecer, esta percepción

En Bolivia la preocupación política por la capacitación y formación técnica parece ser más de las instituciones vinculadas a esta actividad y de las organizaciones no gubernamentales y empresariales, que de las organizaciones que representan a los trabajadores.



CEA obispado de Aiquile, Cochabamba. Foto archivo FAUTAPO.

3. Fundación para la producción (Funda-Pró), Actualización del estudio de mercado laboral en Bolivia, 2011. PDF.

* Economista. Ex Viceministro de Trabajo y Empleo.

1. CINTERFOR, 32 Reunión de la Comisión Técnica. Horizontes de la formación: Una carta de navegación para los países de América Latina y el Caribe. Jamaica, Ocho Ríos, octubre de 1996.

2. Ibid.

Al existir un grupo grande de organizaciones educativas y de la sociedad civil que están interesadas en la formación técnica profesional, se puede decir que sólo falta un pequeño empujón para que se establezca un diálogo social entre todos los actores involucrados: el gobierno, las organizaciones de empleadores y, por supuesto, las de los trabajadores.



Escuela Taller Municipal, La Paz.

tiene bases sólidas, pues en el mismo documento que comentamos se afirma que el 53,75% de la demanda de mano de obra en La Paz, El Alto, Cochabamba y Santa Cruz, corresponde a profesionales universitarios y sólo el 34% apuesta por profesionales técnicos.

En 2001 había, según Funda-Pró, 15.721 estudiantes en los institutos de formación técnica y tecnológica. El número de matriculados creció en estos diez años, a una tasa promedio anual de 12% y, en 2010, alcanzó los 49.048 estudiantes. El crecimiento de la matrícula puede estar relacionado con el nuevo enfoque económico de la educación técnica y las perspectivas futuras de los estudiantes. Para enfrentar el crecimiento de la matrícula, también tuvo que crecer el número de docentes en el sistema de enseñanza técnica y tecnológica. El año 2001, había 749 docentes y 169 administrativos, y el año 2010 llegó a 2.323 docentes y 528 administrativos. Lo que no se conoce es si el crecimiento en el número de docentes fue acompañado con un proceso de capacitación. Ser buen profesional en un área determinada no implica que uno también sea un buen docente.

La concentración departamental de los matriculados es la siguiente: La Paz, Cochabamba y Santa Cruz concentran el 75% de los matriculados a escala nacional. El 37%, se encuentra en La Paz, el 20% en Cochabamba, y el 18% en Santa Cruz.

Ahora bien, según las instituciones que participaron en dicha encuesta se considera que los licenciados que más son requeridos

están vinculados con el área administrativa (administrador de empresas y auditor); legal (abogados); y el área industrial (ingeniería industrial, de alimentos, petrolera, gas e ingeniería ambiental). La demanda de profesionales técnicos tiene la siguiente distribución: en el área administrativa se requieren vendedores, contadores, secretarías, asesores de riesgos, asesores de crédito y cajeros. En el área industrial se solicita con más frecuencia mecánicos, electricistas y técnicos en alimentos. En el área de salud, personal de enfermería, instrumentación quirúrgica y odontológica.

En cuanto a la distribución de la oferta de los institutos públicos por área de conocimiento, el estudio de Funda-Pró, muestra que la oferta para la formación técnica se concentra en el área comercial (33%), pero existe también un alto porcentaje de institutos que ofrecen modalidades de formación agropecuaria (10%), industrial (10%) y agropecuaria/industrial (10%).

Conclusiones

Por lo expuesto, la capacitación también debe mirar, aunque sea de reojo, al segmento más pequeño de la industria, donde las transformaciones tecnológicas parecen estancadas. Los actores sociales, sindicales y empresariales, tienen que considerar a la formación de mano de obra como una de sus responsabilidades. Los sindicatos deben considerar a la capacitación como un factor que coadyuva a mejorar la calidad de vida.

Educación comunitaria productiva: Aprender produciendo

David Coaquira Siñani*

La Comisión Episcopal de Educación (CEE), con el apoyo de la Cooperación Suiza en Bolivia, desarrolla una experiencia de educación técnica, tecnológica y productiva en Centros de Educación Alternativa y regular de zonas rurales de Bolivia. Una de sus principales características es la participación de la comunidad, inicialmente como demandante de servicios educativos y luego asumiendo corresponsabilidad social.

Esta experiencia se desarrolla desde el año 2007, antes de la promulgación de la Ley 070 de educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez (2010), coincidente en muchos aspectos con la propuesta de la CEE, aplicándose procesos educativo-productivos, con participación de la comunidad, de calidad y pertinentes.

Educación comunitaria

La participación social en el sistema educativo es legislada por el Estado; lo probado por el proyecto es la constatación de la responsabilidad que asumen las instituciones de la sociedad civil y entidades públicas vinculadas con el desarrollo productivo, como contribuyentes a una educación que satisface los requerimientos reales de los(as) productores(as).

Esta experiencia educativa-productiva genera corresponsabilidad social de diversos actores; además de la tradicional comunidad educativa, también participan municipios y autoridades de educación, sectores productivos, autoridades originarias e instituciones públicas y privadas, en una suerte de articulación de políticas educativas con políticas de desarrollo productivo, en el plano operativo.

Estos actores como demandantes, definen la pertinencia de las especialidades técnicas con las expectativas comunitarias, el desarrollo productivo y el mundo del trabajo. Además, contribuyen con diversos espacios educativos: suelos para el cultivo de productos agrícolas, granjas, talleres, empresas y espacios de comercialización en ferias locales o regionales.

Algunas comunidades indígenas brindaron tierras y trabajo para la infraestructura de educación productiva, en coordinación con



Centro Espíritu Santo, Batallas, La Paz. Foto archivo CEE.

los municipios; la empresa privada ha donado terrenos para ampliar campos de cultivo.

Los productores proporcionaron conocimientos de sus expertos sobre nuevos productos, valor agregado, procedimientos productivos y el acceso a nuevas tecnologías que no siempre están al alcance de los centros educativos, ejerciéndose una suerte de docencia social, puntual y especializada.

A manera de ejemplos, el técnico especialista en turismo del municipio de Coroico participa en la formación de Guías de Turismo, en el colegio Guerrilleros Lanza. Ingenieros agrónomos de la gobernación de Santa Cruz coadyuvan en las especialidades agrícolas del Centro Nuevo Palmar en el municipio de Cuatro Cañadas. La asociación de productores "El CEIBO", parte de la cadena exportadora del cacao, brinda su experiencia y conocimiento en el Centro San Antonio de Alto Beni. Docentes y estudiantes del Centro Hno. Nilo Cullen de Caranavi, participan de eventos educativos del Instituto Tecnológico local, con temáticas específicas, y así en la mayoría de los Centros del proyecto se multiplican los docentes y los espacios educativos.

* Coordinador del proyecto de Formación técnica profesional de la Comisión Episcopal de Educación.

La experiencia educativa-productiva genera corresponsabilidad social de diversos actores: además de la tradicional comunidad educativa, también participan municipios y autoridades de educación, sectores productivos, autoridades originarias e instituciones públicas y privadas, en una suerte de articulación de políticas educativas con políticas de desarrollo productivo, en el plano operativo.

El sector financiero público y privado, también participa con sus especialistas brindando educación financiera. Se trabaja con el Banco de Desarrollo Productivo (BDP), la Autoridad de Supervisión del Sistema Financiero (ASFI), el Banco FIE y PRODEM.

En una sociedad con incipiente industrialización, se enfatiza la formación para el emprendimiento empresarial en sectores productivos bien establecidos, inclusive exportadores (café, textiles y otras manufacturas en el departamento de La Paz, elaboración de aceites en Santa Cruz).

Una particularidad de la experiencia es que además de trabajar con comunidades originarias de zonas altas, aimaras y quechuas, también se apoya a centros educativos que trabajan con indígenas de los pueblos Guarayo, Guaraní y Tsimane.

Estas poblaciones en buena medida mantienen la característica de pueblos itinerantes, desplazándose estacionalmente por rutas que les brindan sustento mediante la caza, pesca y recolección de alimentos, situación que motivó la adaptación de especialidades técnicas, especialmente en las comunidades Tsimane del municipio de San Borja en el Beni.

Educación productiva

La articulación de los procesos educativos con los productivos es planteada desde la perspectiva metodológica. El método "Aprender produciendo" asumido, significa que los procesos de capacitación y formación se realizan paralelamente con el proceso productivo, con insumos, procesos y productos reales, siguiendo

el calendario productivo, especialmente en el área de agropecuaria. Queda el desafío de oficializar los calendarios productivos, como educativos.

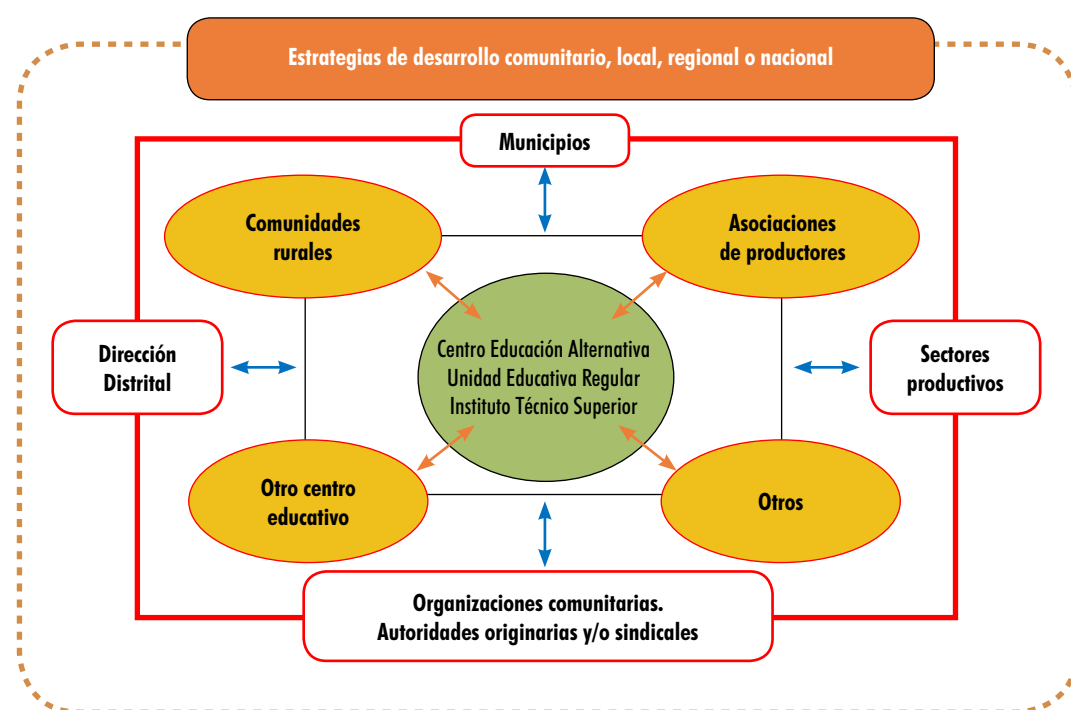
Estos procesos pueden culminar en emprendimientos comunitarios, asociativos o individuales, planteados por los mismos participantes. Estas iniciativas orientadas a mejorar la calidad del empleo o la inserción laboral son apoyadas por entidades de servicios financieros y no financieros para el apoyo al desarrollo del emprendimiento.

Investigación aplicada

El carácter productivo de la formación o capacitación requiere poner a prueba constantemente nuevos conocimientos, insumos productivos o tecnologías introducidas, especialmente si van a confluir en nuevos productos o nuevas variedades de productos ya conocidos. Esta situación implica procesos de observación y experimentación propios de la investigación aplicada, desarrollados por los centros.

La organización del modelo

La construcción de este modelo educativo, supone una escuela abierta y sin muros, relacionada con su entorno económico y social generando nuevos espacios educativo-productivos: un Centro de Educación Alternativa (CEA); una Unidad Educativa Regular (UER); o un Instituto Técnico/Tecnológico Superior (ITS); con subcentros: comunidades rurales, asociaciones de productores, otros centros educativos, cuarteles y hasta cárceles. El siguiente gráfico muestra la estructura de un Centro educativo.



El proyecto apoya a los Centros educativos, desarrollando capacidades institucionales y personales en 3 áreas: gestión educativa y participación social, técnico-pedagógica, y formación continua de docentes.

Desde la perspectiva de la gestión educativa, los centros educativos están desarrollando capacidades para la gestión de la calidad y la administración de subcentros, de talleres, granjas, campos de cultivo, de insumos productivos, materias primas, de productos en proceso y finales. Para generar la participación de la comunidad, mejoran capacidades de negociación con otros actores especialmente del sector productivo.

En lo técnico-pedagógico, se desarrolla el enfoque de "currículo vivo", con planes de estudios flexibles y modulares, con salidas intermedias conforme los requerimientos del mundo del trabajo. Se apoya la innovación de metodologías y producción de materiales educativos por los propios docentes.

Los docentes son técnicos de formación inicial. En ese sentido, se desarrollan capacidades pedagógico-didácticas, además en contenidos sobre temáticas de género, gobernabilidad, educación ambiental, seguridad y salud ocupacional, formación de emprendedores y desde luego, en nuevas tecnologías y procesos productivos.

Lecciones aprendidas

En este proceso de innovación educativa-productiva, se aprendió mucho en diversos temas. En un afán de priorización se mencionan los principales:

- Se requiere transitar desde el abordaje escolarizado de la educación técnica, a otro, desde la perspectiva del mundo de la producción y las demandas del desarrollo productivo, bajo conceptos de calidad y sostenibilidad.
- Es necesario institucionalizar mecanismos de articulación de los centros educativos con sectores productivos y con el mundo del trabajo.
- Los planes de estudio oficiales deben ser sumamente flexibles para permitir ingresos y salidas intermedias habilitantes para el mundo del trabajo.
- De hecho, con los aportes de la sociedad civil y de los propios centros educativos, se diversifican las fuentes de financiamiento, se requiere normativa al respecto.
- La articulación con las políticas de desarrollo local son insuficientes, por el alto grado de migración. Las especialidades técnicas deben considerar, además, pertinencia con el desarrollo regional y nacional.
- Se requiere de mecanismos de intermediación laboral para facilitar la congruencia



Centro de Educación Técnico Humanístico y Agropecuario, Caracollo, Oruro. Foto archivo CEE.

entre las especialidades técnicas y el mundo del trabajo.

Potencial de proyección en la política pública

Esta experiencia educativa-productiva logró influir en las políticas públicas del ámbito local, en algunos municipios y comunidades rurales. Incluso incidiendo en la creación de instancias institucionales para el desarrollo productivo en algunos municipios. Se tienen propuestas "desde la práctica" para temas no resueltos de la política pública:

La fragmentación de las políticas de educación técnica productiva desde los subsistemas de educación alternativa, regular y superior, puede resolverse local o regionalmente, ganando "transitabilidad" entre estos subsistemas.

La articulación de políticas educativas con las políticas económicas y laborales, puede operarse cuando los Centros educativos tienen autonomía para vincularse con sectores productivos.

Se requiere de mayor inversión, diversificando las fuentes de financiamiento con la participación de entidades públicas y privadas de desarrollo, incluyendo la sociedad civil, sin desvirtuar la educación gratuita.

La formación continua de docentes técnicos debe incluir a profesionales técnicos de todos los niveles con una política docente específica.

Los centros educativos tienen un efecto multiplicador porque fomentan las capacidades para la gestión de la calidad y la administración de subcentros, de talleres, granjas, campos de cultivo, de insumos productivos, materias primas, de productos en proceso y finales.

Una oportunidad integral para la vida y el trabajo

Jimena Rojas*



Centro de Educación Alternativa Taqu Taqu, Mizque, Cochabamba.

Un logro importante del programa de FAUTAPO es que actualmente los gobiernos municipales cofinancian más del 70% de su presupuesto global y lo han inscrito como política prioritaria de desarrollo social y económico en sus Planes de Desarrollo Municipales (PDM) y Planes Operativos Anuales (POA). El cofinanciamiento de los sectores productivos asciende al 20%.

La gran mayoría de las y los bolivianos, no están formados para realizar un trabajo de calidad que les permita mejorar sus condiciones de vida, al no haber desarrollado las competencias y conocimientos necesarios para desenvolverse en el mundo del trabajo y la producción, en función a sus expectativas y necesidades y a los requerimientos de la demanda laboral real.

Por ello, desde la gestión 2005 la Fundación Educación para el Desarrollo (FAUTAPO) fue construyendo sus opciones conceptuales, metodológicas e instrumentales para orientar el desarrollo de sus acciones entendiendo que la formación técnica integral para el trabajo y la producción es esencial para los dos objetivos fundamentales de una estrategia de desarrollo exitosa que se pueda sostener en el tiempo: el crecimiento y la equidad, al posibilitar una mayor producción y productividad y dar acceso a los frutos de dicho crecimiento a los sectores más postergados.

FAUTAPO concibe la formación técnica integral como una estrategia de lucha contra la pobreza, en tres dimensiones: a) como un hecho educativo que desarrolla en las personas sus competencias para la empleabilidad y el emprendedurismo; b) como un hecho laboral porque mejora sus condiciones de ingreso al mundo del

trabajo con empleo o emprendimiento y; c) como un hecho económico porque genera recursos que les permiten mejorar sus condiciones de vida y aportar al desarrollo del país.

Este enfoque integral de formación está centrado en la persona y no sólo en las necesidades del mercado, desarrollando competencias específicas para el desempeño en una ocupación y también competencias para la vida en sociedad, en la comunidad, recuperando trayectorias familiares y de vida, reconociendo, desde el diseño de las acciones formativas ligadas a la producción, que las y los destinatarios de la formación tienen un sexo, una edad, una historia y se sitúan en un contexto socio cultural desde donde construyen su proyecto de formación, de ocupación y de vida.

Bajo este enfoque, FAUTAPO fue configurando y reconstruyendo sus modelos de intervención que han generado cada vez más impacto en la vida y el trabajo de las personas, promoviendo que actores públicos y privados se involucren y le den sostenibilidad al trabajo efectuado.

Estrategias para promover la inserción laboral

La población boliviana es mayoritariamente joven y el contexto laboral muestra la inserción laboral a muy temprana edad, especialmente de las y los jóvenes que provienen de sectores sociales más deprimidos a los que los entornos laborales les ofertan bajos salarios y con altos índices de vulnerabilidad social, en ocupaciones que requieren escasa calificación y poca especialización, en los que se evidencian también patrones de discriminación hacia las mujeres.

Es en ese contexto y como una estrategia de lucha contra la pobreza y el desempleo juvenil, que FAUTAPO priorizó el trabajo con este grupo poblacional, diseñando un programa para mejorar las condiciones de ingreso de las y los jóvenes en el mundo del trabajo, en empleo o generación de emprendimiento: el Programa de Formación Técnica Laboral para Jóvenes, con financiamiento de las embajadas de Holanda y Suecia.

Desde el inicio se concibe como un programa multiactoral pues comienza con la creación de espacios de articulación entre actores públicos y privados concernidos por el tema; el proceso de formación se hace sostenible en el marco de esas alianzas estratégicas multiactorales, en las que los gobiernos municipales cumplen una función central en el relacionamiento de la oferta formativa con la demanda laboral, como espacios dinamizadores del desarrollo socio económico local.

La propuesta es integral: “una oportunidad para la vida y el trabajo”, desarrollando en las y los jóvenes, habilidades, destrezas y competencias para el ejercicio pleno de su ciudadanía y su ingreso al mundo del trabajo, con una formación para la empleabilidad y el emprendedurismo, basada en el enfoque de competencias laborales, la promoción de la equidad de género y el cuidado del medio ambiente.

El trabajo se realiza desde y en estrecha colaboración con los gobiernos municipales de Cochabamba, La Paz, Oruro, Santa Cruz y Sucre, que cofinancian al programa con recursos de contraparte. La participación del sector productivo representado por micro, pequeñas, medianas y grandes empresas es fundamental en la definición de competencias a desarrollar, la apertura de espacios de prácticas laborales y el cofinanciamiento de las mismas.

La experiencia institucional sirvió de base para el diseño de políticas públicas nacionales a través de la creación del programa *Mi Empleo Digno* y el programa de atención a personas con discapacidad por parte del Ministerio de Trabajo, contando en su inicio con el apoyo técnico, financiero y capacitación de sus recursos humanos por parte del programa.

En respuesta a necesidades detectadas se crearon dos nuevos programas: uno dirigido a buscar formas innovadoras para informar, orientar y realizar intermediación laboral con jóvenes no participantes del programa y otro a potenciar las unidades productivas creadas por mujeres del programa.

Es así que en el trabajo de coordinación multiactoral se ha logrado la articulación de tres redes interinstitucionales público-privadas en La Paz, Santa Cruz y Sucre, que ejecutan el proyecto de Centros de Jóvenes y Empleo (CJE) que otorgan servicios de acogida, información, asesoramiento y derivación hacia instituciones que trabajan con la población objetivo en las temáticas, de *formación, empleabilidad, empleo y emprendimiento*. El objetivo del proyecto “Todo se puede: jóvenes madres jefas de hogar emprendedoras por una vida mejor” es incrementar la productividad, competitividad,

acceso a mercados y generación de ingresos y empleo en las unidades productivas de mujeres emprendedoras de diferentes sectores productivos y de servicio que han pasado por procesos formativos, a través de procesos de formación integral, asistencia técnica y acompañamiento a sus planes de mejora, facilitando además el acceso a servicios complementarios que propicien la conciliación de lo laboral con lo familiar.

Algunas lecciones aprendidas

La intervención tiene que ser integral y contribuir al empoderamiento social y económico de hombres y mujeres, fomentar el desarrollo productivo sostenible y equitativo a través de la vinculación de la producción con la formación, comprendiendo que el campo formativo se constituye en un ámbito fundamental para la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres, para la inclusión y respeto de las diversidades culturales; para el trato amigable y sostenible de la naturaleza y la salud ocupacional de las y los trabajadores y productores.

La activa participación de los actores involucrados en todas las fases de implementación de acciones, desde el diseño hasta la evaluación de impactos, proceso en que la construcción de alianzas estratégicas multiactorales público-privadas genera la apropiación y al mismo tiempo garantiza la sostenibilidad. El programa y los dos proyectos recibieron mayor cantidad de postulantes de los que se puede atender, lo que muestra la pertinencia de su accionar. Si bien los gobiernos locales han definido políticas públicas para el desarrollo económico y social y han consolidado recursos para continuar las acciones, requieren aún del apoyo técnico de FAUTAPO.

Desafíos pendientes

Formar para la empleabilidad exige formar para un aprendizaje permanente y complejo que implica: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, para desarrollar en las personas, competencias que aumenten sus habilidades para la búsqueda de trabajo, mantenimiento de trabajo y/o generación de emprendimiento.

A pesar de los avances normativos para la formación técnica para el trabajo y la producción, aún quedan temas pendientes a resolver como el de su institucionalidad; articulación intersectorial; relacionamiento entre niveles nacional, regional y local; alianzas estratégicas público-privadas; enfoque metodológico; certificación de saberes y competencias y formación de docentes y facilitadores(as), en los que FAUTAPO espera aportar desde su experiencia de trabajo y compromiso.

Pautas para mejorar la formación técnica:

- promover la producción con formación técnica integral, la empleabilidad y el emprendedurismo;
- apoyar la dinamización y generación de unidades productivas brindando soporte a la innovación técnica y tecnológica;
- facilitar el acceso a mercados, impulsando la asociatividad y la innovación en tecnología de productos;
- fortalecer a los centros de formación técnica en el enfoque de producción con formación, promoviendo su articulación con el entorno socio-productivo local y;
- fortalecer alianzas público-privadas de apoyo a la producción, fomentando la sostenibilidad del aporte local.

* Coordinadora Regional La Paz, Fundación Educación para el Desarrollo (FAUTAPO).

La experiencia de INFOCAL en el mundo laboral

Max Walther*



Jóvenes becarias de los cursos de INFOCAL.

INFOCAL está consciente que existen necesidades crecientes de actualización y especialización de sus ex estudiantes, que están incorporados al mundo del trabajo, ya sea como trabajadores dependientes o independientes, en función a los avances tecnológicos. Por esa razón creó los servicios de atención post aula.

Un tema de reflexión es: ¿para qué estudia una persona una carrera técnica? O dicho de otra manera: ¿qué sucede después de los estudios? Una posible respuesta simplista es: “para trabajar...”. Un debate más profundo conduce a varias interrogantes polémicas, como por ejemplo: ¿la inserción al empleo, debe ser parte de las acciones de un Instituto de formación técnica?

En general, muchas instituciones educativas consideran que su labor termina en el acto de graduación, en el que entregan al nuevo profesional el diploma o el título que certifica los estudios realizados, y lo dejan abandonado en la siguiente y crucial etapa que es la de insertarse en el mundo laboral en condiciones dignas y decentes, ingresar a ese complejo y restringido mundo del empleo, cada vez más exigente y competitivo.

Los tradicionales paradigmas sociales han generado una sobreoferta de profesionales universitarios con nivel de licenciatura y los resultados muestran que muchos profesionales –incluso altamente calificados– no logran conseguir empleo. Entonces, si un profesional no trabaja en su campo, ¿para qué se profesionaliza?

Bajo estas consideraciones, genéricas, la Fundación Instituto Nacional de Formación

y Capacitación Laboral (INFOCAL) tiene los siguientes conceptos: Primero, el país y el aparato productivo requieren de técnicos idóneos y bien formados y, sin duda, las mayores oportunidades para los jóvenes se presentan en las profesiones técnicas, así lo muestran diversos estudios realizados. Esta es una realidad en Bolivia y en otros países latinoamericanos.

Segundo, existe una preocupante realidad y es que la formación técnica continúa subvalorada y devaluada socialmente. Las familias, los padres y los jóvenes hacen esfuerzos económicos para estudios universitarios a nivel licenciatura, maestrías y diplomados. Las carreras técnicas siguen siendo una segunda opción. El desafío es el de valorizar la formación técnica y esto sólo se logrará sumando esfuerzos de todos los actores y, por sobre todo, mostrando resultados concretos y objetivos que cambien este paradigma.

Mostrando que los jóvenes técnicos y las personas que se reconvierten a profesiones técnicas tienen mayores y mejores opciones para desarrollar su proyecto de vida y realizarse en el plano laboral, profesional, personal y social; ya sea como trabajadores dependientes en una empresa o como independientes con sus propios emprendimientos. Mostrando que las empresas alcanzan mayor productividad y competitividad cuando cuentan con técnicos calificados, responsables e identificados con la misión de la producción.

La Fundación INFOCAL es conocida y reconocida dentro y fuera de Bolivia, como una institución educativa –hoy con la denominación de Instituto Tecnológico INFOCAL– con crecientes ofertas de profesionalización técnica en todo el país. Fue creada en 1996 por la Confederación de Empresarios Privados de Bolivia. Está concebida como una Institución bipartita en cuyos Directorios, nacional y departamentales, participan representantes empresariales y laborales.

INFOCAL está convencida que sus servicios educativos no terminan con entregar un certificado o diploma, sino que debe preocuparse por la inserción y desarrollo laboral de sus egresados en el mundo del trabajo.

Para ello, INFOCAL ha desarrollado iniciativas que contribuyen a este desafío.

Una primera experiencia, iniciada el año 2014, es un nuevo servicio de intermediación laboral virtual, a través de la plataforma Web de Bolsa de Trabajo, que facilita los contactos entre la oferta y la demanda laboral (www.trabajoinfocal.edu.bo).

Esta iniciativa apoya a los estudiantes que culminaron sus estudios en INFOCAL para que se contacten con potenciales empleadores y encuentren trabajo. Asimismo, para apoyar a las empresas, cualquiera sea su tamaño (grandes, medianas, pequeñas, unipersonales, microempresas) que requieren de personal técnico idóneo y a través de esta Web se pueden contactar con profesionales egresados de INFOCAL, de quienes la institución puede dar testimonio y aval de su calificación alcanzada.

Este servicio coadyuva en la colocación en un empleo dependiente, al proporcionar información para una eficaz intermediación laboral entre los que buscan trabajo (los postulantes) y los que requieren personal (los empleadores) proporcionando la información necesaria.

Existen características innovadoras en este servicio:

- La información publicada es lo más confiable y veraz, porque cuenta con procedimientos de validación y verificación de los usuarios y de la información que se publica.
- Sólo abarca profesiones, ocupaciones y oficios de carácter técnico y no alcanza a niveles académicos de licenciatura.
- Es un servicio de carácter social, totalmente gratuito.
- Proporciona a las personas que buscan empleo, recomendaciones y consejos para su propósito.
- Es una red nacional que, además del servicio virtual y cuando sea requerido, brinda el apoyo presencial y asesoramiento, a través de los 15 centros que tiene INFOCAL.

En la era de la gestión del conocimiento, en la que adquieren mayor presencia las tecnologías de información y comunicación, este servicio es una muestra de ello. A noviembre 2014, todavía con pequeños resultados: 19.420 visitas, 335 empresas registradas, 178 avisos publicados de requerimiento de personal, 752 técnicos registrados, 89 avisos publicados de oferta de trabajo. Esto debido a su poco tiempo de vigencia, al limitado uso del internet para fines de intermediación laboral en comparación a otros países, y a los problemas de ancho de banda y velocidad de internet en varias regiones del país.

Una segunda experiencia de INFOCAL, son los Programas de Emprendimientos, que desde hace unos 5 años se implementaron como Programas de Capacitación, destinados a personas que tienen intenciones y vocación para realizar su propio emprendimiento, creando su taller o empresa. Es una contribución al autoempleo, en la medida que los programas incentivan en los estudiantes la cultura emprendedora y adquieren los conocimientos y habilidades para manejar los instrumentos de planes de negocios de empresas innovadoras y creativas. Se destaca la importancia de la cultura de la legalidad y de la formalidad tributaria.

Los desafíos consecuentes son: transversalizar el emprendedurismo, como un componente adicional en las carreras de INFOCAL y desarrollar de forma completa la cadena de valor del ciclo del emprendimiento, llegando a abarcar la incubación, post- incubación, crecimiento y sostenibilidad de empresas, en acuerdos con actores locales vinculados al tema.

Los emprendimientos están cobrando cada vez más importancia y muchas entidades e instituciones llevan adelante varias iniciativas al respecto; sin embargo, son esfuerzos dispersos y si se generara una verdadera sinergia –cooperación entre los actores– y si respondiera a una política pública, los más beneficiados serían los jóvenes emprendedores y el país.

Una tercera experiencia, es la de los servicios “post aula”. INFOCAL está consciente que existen necesidades crecientes de actualización y especialización de sus ex estudiantes, que están incorporados al mundo del trabajo, ya sea como trabajadores dependientes o independientes, en función a los avances tecnológicos.

Hasta ahora, este servicio se desarrolló en dos vertientes: el seguimiento de egresados, realizado por muestreo, para identificar necesidades de capacitación post formación y contar con información sobre su desenvolvimiento

Características de los estudiantes:

- 29% son menores a 20 años de edad –59% entre 20 y 29 años de edad– 12% son mayores a 30 años.
- 58% hombres y 42% mujeres.
- 74% estudia sólo en INFOCAL y 26% estudia en INFOCAL y otro lugar (Universidad - Instituto - Colegio)
- 55% estudia por razones de la demanda del mercado –40% estudia porque valoran los servicios de INFOCAL– 5% porque no existe la oferta en otra Institución.

Feria de productos y servicios. Fotos archivo INFOCAL.



* Director Ejecutivo Nacional de INFOCAL.

Datos de INFOCAL

Recursos físicos y humanos:

- 15 Centros de Formación Técnica en todo el país.
- 48.741 metros cuadrados construidos.
- 673 personas que trabajan en INFOCAL (74% Docentes).

Resultado de los servicios educativos:

- 763.908 personas capacitadas en 18 años (1996 - 2013).
- 64.738 personas capacitadas en la gestión 2013.
- 4.653 cursos de capacitación impartidos en la gestión 2013.
- 8.958 graduados a nivel técnico superior y medio, en 18 años (1996-2013).
- 8.094 inscritos a nivel técnico superior y medio, en la gestión 2013.
- 1.999 becas otorgadas en la gestión 2013.
- 90% de inserción laboral.
- 30% teoría y 70% práctica en los cursos.

laboral. La segunda es la atención con cursos, en función de demandas explícitas de los egresados, lo cual aún tiene limitada demanda.

El desafío de INFOCAL es sistematizar las experiencias adquiridas en diversos sectores y establecer un programa permanente y de amplia cobertura, en la línea de lo que también se denomina "formación a lo largo de la vida".

Con este servicio "post-aula", se mantendrán activos los vínculos con los egresados de INFOCAL y se continuará con la atención de cursos de actualización y especialización técnica, necesarios para mejorar constantemente sus

desempeños competitivos o sus reconversiones laborales, cuando lo necesiten.

Otro efecto colateral de este servicio, es que retroalimenta con información para actualizar continuamente los diseños curriculares de las carreras existentes, en función de las vivencias de los egresados en el mundo del trabajo. Sin duda que es necesario el trabajo conjunto con el sector productivo, el intercambio de información mutua, la evaluación compartida de efectos e impactos de la formación técnica, para que las ofertas educativas respondan a las demandas.

Servicios del Instituto Tecnológico INFOCAL*

Carreras de formación técnica

Administración Industrial y Comercial
Artes Gráficas
Carpintería Industrial
Confección Textil Industrial
Electromecánica Industrial
Electrónica y Electrotecnia
Electrotecnia Industrial
Enfermería
Gastronomía
Gestión y Producción Gastronómica
Guía Turístico
Hotelería y Gastronomía
Industrial de Madera
Inglés
Instalaciones Integrales y de Gas
Mantenimiento Industrial
Mecánica Automotriz
Maquinaria Pesada y Agrícola
Mecánica de Producción
Mecánica Industrial
Parvulario
Refrigeración, Aire Acondicionado y Calefacción
Peluquería y Cosmetología
Secretariado Administrativo
Secretariado Ejecutivo
Sistemas Informáticos
Topografía
Turismo
Turismo y Hotelería

Cursos de capacitación

Administración
Agropecuaria
Alimentos y Bebidas
Artes Gráficas / Técnicas de Artes Gráficas
Artesanías y Manualidades
Carpintería, Ebanistería y Madera
Cerámica
Cocina Repostería y Hogar
Competencias Básicas y Claves
Computación e Informática
Construcción
Conversión de Vehículos a Gas Natural
Cuero, Calzado y Accesorios
Decoración de Interiores y Exteriores
Desarrollo Laboral
Desarrollo Personal y Social
Diseño de Modas
Electricidad / Electrónica
Empleabilidad y Ciudadanía
Emprendimiento Empresarial
Gas Natural (Instalaciones y Proyectos)
Gastronomía / Turismo y Hotelería
Idiomas (Originarios y Extranjeros)
Inyección Electrónica
Mantenimiento Industrial
Maquinaria Pesada y Agrícola
Mecánica Automotriz
Mecánica Industrial / Metalmeccánica
Medio Ambiente
Peluquería y Cosmetología
Procesos Industriales y Productivos
Refrigeración y Climatización
Salud y Seguridad Ocupacional
Soldadura Eléctrica y Oxiacetilénica
Telecomunicaciones
Textil

* Los cursos y carreras se ofertan de acuerdo al requerimiento regional.

Innovación tecnológica y productiva, estatal y privada

Experiencias de formación técnica profesional en Bolivia

El Programa Pro Bolivia del Ministerio de Desarrollo Productivo y Economía Plural impulsa los Centros de Innovación Productiva (CIP) en apoyo a las MyPE en sectores priorizados por Bolivia. Por su parte, la Sociedad Boliviana de Cemento S.A. (SOBOCE), creó una red de ocho centros de innovación destinados a rubros con potencial productivo y de empleo. Esas experiencias tienen un impacto promisorio en los propios productores, al ofrecer servicios para el empleo de tecnología de última generación.

El programa Pro Bolivia

Pro Bolivia define los CIP como "una infraestructura en la que se dan servicios especializados a los productores, se realiza capacitación y asistencia técnica e investigación orientada a la innovación, para responder a las exigencias del mercado nacional". Los sectores elegidos por Pro Bolivia son el de la madera, textil-camélidos y cuero. El objetivo es contribuir a cambiar la matriz productiva boliviana "de una economía básicamente primaria o basada en la explotación de los recursos naturales, a una economía industrial, que elabore productos con alto valor agregado".¹

La inversión de este programa, que comenzó en el 2012, es de Bs. 20 millones (con apoyo de la Unión Europea) destinados a: la compra de maquinaria y equipos de última generación utilizados por los micro y pequeños productores de los sectores beneficiados; la capacitación y asistencia técnica, como el diseño de nuevos productos o procesos para mejorar la producción; la investigación en coordinación con las universidades estatales, orientada a encontrar nuevos productos que satisfagan las necesidades del mercado.

Existen seis CIP, instalados en San Buenaventura (madera); El Alto (uno de textil-camélidos y otro de madera); Cochabamba (cueros); San Ignacio de Velasco (madera); y Potosí (textiles artesanales). Algunos de ellos están funcionando, mientras que otros están en proceso de equipamiento.

Los centros promoverán activamente la participación de las mujeres y, en el caso de



Los productores aprenden nuevas destrezas de carpintería. Foto archivo CITE.

En los últimos años, dos iniciativas de innovación tecnológica, una estatal y otra privada, han multiplicado la oferta de servicios de capacitación para las pequeñas y medianas empresas y para los emprendedores individuales.

los recursos forestales y de los camélidos, a las comunidades campesinas. Otra característica del programa es la estrecha articulación con los gobiernos municipales en su función de promotores del desarrollo local y gestores de acuerdos interinstitucionales con actores públicos y privados.

En el CIP de la Chiquitania, las MyPE accederán no sólo las técnicas para la producción de muebles, sino también a información sobre los aspectos legales, de gestión ambiental, de organización y administración de sus emprendimientos y de comercialización de sus productos. En Cochabamba se pretende dar servicios a las 3.414 unidades productivas que se dedican en Bolivia a la producción de artículos de cuero. De ese total, 3.341 son MyPE de menos de 5 empleados y el 19% está en Cochabamba. Pro Bolivia apoya el equipamiento de la Asociación de Productores de Cuero y Calzado con una cortadora automática láser similar a la que opera en el CIP. Es evidente que las pequeñas unidades de producción no pueden contar

1. Revista bimensual Pro Bolivia, No 3, octubre/noviembre de 2014. Ministerio de Desarrollo Productivo y Economía Plural.



Corte de telas con maquinaria de última generación. Fotos archivo CITE.

con los sofisticados equipos de diseño y corte industrial. Por esa razón, el Programa apoya a los gremios que pueden ofrecer esos servicios a un gran número de asociados.

Los Centros de Innovación Tecnológica

SOBOCE, una de las empresas más grandes del mercado de la construcción en Bolivia, desarrolló en los últimos años un proyecto que apoyó a sectores productivos emergentes de los rubros de las confecciones, cuero, madera y carpintería, obteniendo interesantes resultados mediante la formación técnica de miles de personas. Los Centros de Innovación Tecnológica (CITE), actualmente, son administrados y financiados por la Fundación Jisinú, institución que tiene más de 21 años de labor ejecutando distintos proyectos de Responsabilidad Social Empresarial (RSE), a nivel nacional.

Los CITE son un modelo de gestión práctica que apoya a las pequeñas y medianas empresas. Este concepto fue creado en Italia para luego ser implementado en España y posteriormente en Perú. Éste último incorporó a los CITE dentro su política de Estado para fomentar su desarrollo económico y productivo, impulsando diversos rubros de la manufactura y logrando exportar distintos productos como calzados, artesanías, textiles y confecciones, entre otros.

Cynthia Yañez, ejecutiva de la Fundación Jisinú, explicó que esta iniciativa comenzó como parte de la política de responsabilidad social

de SOBOCE. El programa de "Oportunidades productivas" rescató la experiencia positiva de los CITE en Perú y los implementa en el país, buscando que estos centros se conviertan en socios tecnológicos de las pequeñas y medianas empresas, con el fin de elevar su productividad y competitividad en el mercado local, nacional e internacional.

Los CITE instalados en Santa Cruz, Cochabamba, Tarija, La Paz, Oruro y El Alto están dedicados a las confecciones, mientras que el de El Alto atiende al sector de carpintería y madera y el de Trinidad a los productos de cuero y las confecciones en tela.

Todos los centros cuentan con ambientes cómodos y están equipados con máquinas de última tecnología, brindando a los usuarios una capacitación cómoda y de calidad.

Los CITE funcionan bajo dos pilares fundamentales: la capacitación y los servicios.

Para acceder a los cursos de capacitación, las personas interesadas sólo deben ser mayores de 18 años y cancelar el costo simbólico del curso, ya que los mismos cuentan con subvención del área de responsabilidad social de la empresa que impulsa este proyecto. Por tanto, cualquier persona, con o sin experiencia, puede acceder a formación, instrucción y entrenamiento especializado en el CITE.

Al culminar con todos los cursos programados, la persona que ingresó sin experien-



Los CITE brindan servicios de transferencia de tecnología por medio de asistencia técnica y asesoramiento en gestión empresarial, con el fin de que las pequeñas y medianas empresas logren desarrollar y potenciar sus capacidades en cada una de las etapas de su proceso de producción.

cia, adquiere las competencias y habilidades suficientes y necesarias para iniciar su propio emprendimiento o para trabajar en cualquier empresa del rubro. Mientras tanto, quienes ya cuentan con experiencia y/o tienen su empresa, logran afinar y actualizar sus conocimientos, mejorando sustancialmente la calidad de su producción, por tanto de su empresa.

Paralelamente los CITE brindan servicios de transferencia de tecnología por medio de asistencia técnica y asesoramiento en gestión empresarial, con el fin de que las pequeñas y medianas empresas logren desarrollar y potenciar sus capacidades en cada una de las etapas de su proceso de producción. En esta línea, los usuarios que así lo requieran, pueden hacer uso de los equipos y maquinarias del CITE para completar una o varias etapas de su proceso productivo.

Por ejemplo, un confeccionista que no cuenta con una mesa de corte, máquinas, o plotter (impresora de patrones), puede acceder a cualquiera de ellas solicitando en el CITE la prestación de los servicios a bajos costos. De esta manera el microempresario puede atender los requerimientos específicos de sus clientes y satisfacer la demanda del mercado. La capacitación se combina con servicios productivos.

Respecto del personal técnico de los CITE, se debe resaltar que estos son profesionales calificados y cuentan con gran experiencia en el rubro en el que se desempeñan. Pero muchas veces, la sola transmisión de saberes no es suficiente; por lo que es necesario profundizar y ampliar la transmisión y el intercambio de experiencias a nivel internacional, con el fin de rescatar y aprender nuevas metodologías que permitan estar a la par de la producción, a nivel mundial.

Resultados de los Centros de Innovación Tecnológica

Desde finales de noviembre de 2012, cuando se creó el primer CITE en la ciudad de Santa Cruz, hasta marzo de 2015, se han registrado los siguientes datos:

- 6.000 personas capacitadas, en cursos cortos de 3 a 6 semanas de duración.
- Del total de capacitados un 67% son mujeres y un 33% de varones, quienes en su mayoría tienen entre 25 y 45 años de edad.
- 320 nuevas microempresas creadas como producto de los procesos de formación técnica y asesoramiento en gestión empresarial.



- 59% de inserción laboral por parte de las personas que concluyeron su proceso de capacitación.

Cabe destacar que este último dato se registra 3 meses después que la persona concluye su capacitación; la inserción laboral corresponde a las personas que no contaban con empleo.

Estos datos permiten vislumbrar que los CITE se van constituyendo en una alternativa de desarrollo para apoyar la actividad productiva de las regiones, ya que se constituyen en semilleros de nuevas empresas, en soporte de las ya existentes y en aliados estratégicos para la generación de empleo.

Desafíos próximos en innovación

Se prevé que en un futuro próximo, el reto a superar, tanto para los CITE como para los CIP, es mantener una maquinaria de última tecnología, que cumpla con los estándares requeridos para producir de acuerdo a la demanda del mercado; la tecnología se desarrolla día a día y los centros tecnológicos necesitan ir de la mano con ella. Por tanto, estos centros tienen el gran desafío de renovar y actualizar periódicamente su tecnología para brindar a los usuarios servicios competentes e idóneos, que responda a las innovaciones constantes. Además de ello, los centros de innovación podrían diversificar su oferta, para lo cual sería deseable una coordinación entre los esfuerzos públicos y privados: evitando la concentración de esfuerzos que una misma localidad y ampliando la cobertura.

Perder el miedo

Blanca Trujillo del CITE de Confecciones La Paz, dice: "He estudiado en el CITE. Antes le tenía miedo a las máquinas, ahora las máquinas me tienen miedo, porque aprendí mucho (...); con el tiempo quiero tener una empresa grande...".

Entrevista

Nuevos enfoques para la educación productiva

Noel Aguirre tiene una larga experiencia como maestro de matemáticas en colegios y en la universidad, una licenciatura en ciencias de la educación, además de una muy destacada trayectoria como investigador y economista especializado en planificación del desarrollo. Fue Ministro de Planificación antes de ocupar la actual función de Viceministro de Educación Alternativa y Especial.

¿Cuáles son las principales restricciones y potencialidades del actual sistema educativo para facilitar el desarrollo de competencias y capacidades para una integración de los y las jóvenes al trabajo digno?

El desarrollo de competencias y capacidades hay que comprenderlo en el contexto más amplio de la educación productiva.

Hablemos primero de un hecho que a nosotros nos parece fundamental, que es la división tradicional entre teoría y práctica, según la cual hay una profunda diferencia entre los operadores y los pensadores. Esa división se expresa en distintos ámbitos, como en la contraposición de políticas sociales y económicas, lo cual genera varias complicaciones y hace mucho daño a la gestión pública. En el proceso educativo, esa división ha confrontado el desarrollo de conocimientos o de teorías, con el valor o utilidad práctica de los mismos, separando a la educación de la producción económica.

Los maestros, por ejemplo, tradicionalmente hemos privilegiado el estudio de la pedagogía, de la didáctica o de nuevas corrientes metodológicas en la educación, pero nos hemos desentendido del contexto económico, social, político y cultural en el que se desarrolla el proceso educativo. Y otro problema es reducir la educación productiva al aprendizaje de un oficio, una ocupación pragmática desconectada del entorno territorial, de la identidad cultural, de las vocaciones y potencialidades productivas. El problema no es definir cuántos electricistas, carpinteros o mecánicos podemos formar, sino de qué manera podemos incidir en el potencial productivo de una región.

Se han olvidado elementos fundamentales. Eso para mostrar lo que son algunas dificultades, y que no son solamente educativas. Son, principalmente, maneras inadecuadas de concebir el conocimiento, que lastimosamente hemos heredado y adoptado casi mecánicamente.

Ahora bien, ¿cuáles son las virtudes, las potencialidades que tiene la educación alternativa?

En primer lugar, nosotros trabajamos básicamente con poblaciones mayores de quince



Noel Aguirre. Foto Ministerio de Educación.

años, con alumnos y alumnas que, en su gran mayoría, ya están involucrados en su función de actor social, de ciudadano, que tienen familia y alguna ocupación laboral, como empleados o como trabajadores por cuenta propia en algún emprendimiento productivo. Son personas que quieren mejorar lo que están haciendo, antes que aspirar a un futuro distinto.

También trabajamos con distintas organizaciones sociales y otras de carácter comunitario: pueblos indígenas originarios. Y ellos, en la práctica, están ya a cargo del proceso productivo. De lo que se trata entonces es de proporcionarles una formación que les dé mejores perspectivas.

En segundo lugar, el nuevo sistema educativo boliviano ha retomado experiencias previas muy importantes vinculadas a la educación productiva. Ahí están las experiencias del Centro de Formación Integral VERA que está en Yotala, o del CETHA de la localidad de Emborozú en Tarija, o del CETAL de La Paz, y otras experiencias en Viacha, en Monteagudo y en Trinidad, por citar algunos ejemplos. Son experiencias que desde el ámbito social o privado han

superado la división de lo económico con lo educativo. Hemos heredado estas experiencias concretas de trabajo y las hemos integrado en nuestro Plan.

En tercer lugar, el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial ha hecho un plan de "Educación productiva comunitaria". ¿Por qué es importante el plan? Porque lo que ha hecho es revisar, primero, cuáles son las potencialidades y las vocaciones de carácter productivo en las regiones. Ha considerado distintas maneras de regionalizar el país. Ha revisado qué es lo que está pasando con la población. Para nosotros no hay educación productiva ni desarrollo de capacidades si es que no se vincula con el territorio, con los recursos de cada región, y si en ese territorio no se reconocen las identidades culturales y las formas de organización social, además de las vocaciones y aprendizajes previos. El plan contempla todos esos aspectos y se enmarca en los lineamientos de la nueva Constitución y la Ley Educativa 070.

¿Cuáles son las prioridades del Viceministerio para implementar el modelo de educación socio-comunitaria productiva? ¿Cómo se espera que este enfoque o nueva visión llegue a las aulas y a los espacios educativos? ¿Qué se requiere para lograr la aplicación real de esta política?

Se trata de un proceso de construcción que comienza por adoptar una nueva metodología. No partimos, como se hacía tradicionalmente de los recursos educativos existentes. Por ejemplo, si una escuela tiene un taller de mecánica que fue instalado ahí sin una adecuada planificación, se ve inducida a formar mecánicos. Nosotros, en cambio, partimos de un diagnóstico de los requerimientos del proceso productivo en cada región y luego definimos qué es lo que le corresponde hacer a la institución educativa. Ese diagnóstico consultó los criterios de planificación de otros Ministerios, utilizó información de fuentes secundarias y recogió la demanda de las organizaciones sociales. El Plan nos ha permitido definir unas 42 regiones pero hemos comenzado a trabajar sólo en cinco de ellas por limitaciones materiales.

Estas cinco regiones son muy diversas: algunas son macro-regiones otras son pequeñas regiones. Voy a poner un ejemplo para mostrar cómo estamos trabajando. Es el caso del Chaco guaraní, región que abarca secciones de tres departamentos: Tarija, Santa Cruz y Chuquisaca.

Siguiendo la metodología propuesta, primero hemos realizado un análisis de las características sociodemográficas y económicas de esta zona. Luego hemos hecho un trabajo de negociación con la mayoría de los actores so-



Los egresados de los Centros de formación técnica se multiplicarán a medida que se implementen las políticas de educación productiva. Foto Ministerio de Educación.

ciales, productivos, institucionales y educativos. Y al final, después de haber creado un buen ambiente, hemos realizado un taller de toda la región del Chaco, donde obviamente estaban la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), su Consejo Educativo, pero también representantes de los 17 municipios y las tres gobernaciones, de las asociaciones de productores y los representantes de todas las instituciones educativas, públicas y privadas.

Y ahí hemos comenzado por lo más sencillo: saber de qué viven las personas en la región del Chaco, así identificamos que la principal actividad productiva es el cultivo de maíz. Luego nos preguntamos: ¿qué debe hacer la educación alternativa para mejorar las condiciones de vida y de producción en esa región? Ese intercambio de interrogantes y respuestas orientó la elaboración del Plan Regional de Educación Alternativa para el Chaco. Y la discusión de aquí a unos años será si los Centros de Educación Alternativa están logrando mejorar la producción; no limitarse a saber cuántos bachilleres formaron o cuántos técnicos tienen.

Obviamente hay otros rubros productivos en la región que también deben ser atendidos: artesanía, producción de maní, ganado vacuno, etc. Eso requiere una definición de microregiones dentro de la gran región del Chaco guaraní, adecuadas a la normativa de los gobiernos autónomos.

En el Chaco guaraní tenemos la mayor concentración de Centros de Educación Alternativa en el país: 24 Centros. Entonces estamos aprovechando esa potencialidad porque allí tenemos la mayor cantidad de maestros de educación alternativa.

Estamos haciendo un trabajo similar, aunque menos público, en la región del Altiplano,

Mandato constitucional

La Constitución Política del Estado reconoce en su Art. 17 que "toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación". El Art. 77 define a la educación como "una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado", mientras que el Art. 78 afirma que "el sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria" lo cual implica una responsabilidad para el Estado que "garantiza la educación vocacional y la enseñanza técnica humanística, para hombres y mujeres, relacionada con la vida, el trabajo y el desarrollo productivo".



CEA Taqu Taqu, carrera de pastelería y panadería, Mizque, Cochabamba.

Objetivos generales de la educación en la Constitución Política del Estado

Los objetivos de la educación han sido definidos en el Art. 80 de la CPE como "la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva; al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vincule la teoría con la práctica productiva; a la conservación y protección del medio ambiente... para el vivir bien". La Constitución incluye en su Art. 90 el reconocimiento y promoción de la educación técnica y productiva: "I. El Estado reconocerá la vigencia de institutos de formación humanística, técnica y tecnológica, en los niveles medio y superior... II. El Estado promoverá la formación técnica, tecnológica, productiva, artística y lingüística, a través de institutos técnicos".

en la región del lago Titikaka, vinculada a las zonas periurbanas de El Alto, porque esa población migra hacia esa ciudad.

En el primer caso, el eje fundamental es la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), con un contenido claramente cultural, lingüístico. En el caso del Altiplano, el desafío es vincular el área rural con el área urbana, puesto que muchos de los productores viven en los dos lugares.

Y una tercera región que es más pequeña y que abriremos pronto es la de los valles de Tarija, orientada a mejorar la producción de uva. Para estas iniciativas contamos con la Cooperación Suiza y de otras dos agencias de desarrollo, y en algunos casos con el apoyo del Fondo Nacional de Desarrollo Alternativo FONADAL en las zonas de cultivo de coca del Chapare y de los Yungas paceños. Para nosotros no se pueden resolver los problemas productivos sólo a partir de un Centro de formación, sino formando redes con otros actores sociales, productivos y educativos.

¿Estos Centros de formación alternativa trabajan en los colegios o tienen sus propios locales?

Veamos el panorama general: en Bolivia tenemos 686 Centros, cerca de 700. Y estos Centros a su vez tienen la posibilidad de crear Sub-centros. Entonces hay otros 700 Sub-centros más, es decir, trabajamos con unos 1.400 establecimientos de educación alternativa. El Sub-centro corresponde a la vieja nuclearización de la educación en torno a centrales.

De este total, más o menos un tercio está en áreas urbanas y son Centros mayoritariamente humanísticos. Éstos trabajan en las mismas in-

fraestructuras de las escuelas y los colegios en el horario nocturno. Son contados los Centros que trabajan todo el día: en La Paz, por ejemplo, tenemos el CETAL y en El Alto, el "Corea", que tienen su propia infraestructura, pero la mayoría trabaja como "inquilinos" de los colegios.

Y hay otro tercio que son Centros de Educación Técnica. Muchos de esos tienen infraestructura y equipamiento propio. Y hay otro tercio que son los Centros de Educación Técnica Humanística Agropecuaria (CETHA) en el área rural. En el nombre de estos Centros ya está la intención de juntar ambas visiones.

En los Centros hay tres tipos de formación: una es el bachillerato, que otorga un título similar al de cualquier otro colegio; otra es la de técnico básico, auxiliar o medio; y está la formación técnico-humanística que proveen los CETHA. La política pública apunta a que toda la formación escolar sea técnico-humanística.

Los CETHA tienen su propia infraestructura y trabajan todo el día, a veces en horarios distintos a los de otras unidades educativas. El CETHA Emborozú de Tarija, por ejemplo, tiene un sistema de internado para las personas que vienen de distintas comunidades y trabajan mañana, tarde y noche durante una semana. Luego los alumnos y alumnas regresan a sus comunidades y reciben la visita y el acompañamiento de los profesores. En el aula ven los temas teóricos y de laboratorio, pero luego experimentan en sus propios cultivos para ver cuánto han aprendido. Eso ha roto el esquema tradicional. La propuesta del Plan es que el Centro se vuelva una comunidad educativa productiva, ese es un tema importante.

¿Cuál es la edad promedio de los alumnos?

En el área rural el promedio de edad es de 20 a 40 años, pero esto está cambiando. En las ciudades encuentras cada vez más jóvenes de 18 a 24 años estudiando en las noches. La mayoría son personas que abandonaron los estudios secundarios por problemas sociales, como las mujeres con niños. Los Centros les dan la oportunidad de terminar el bachillerato.

¿Cómo se vincula la certificación de competencias laborales a través del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias, con los sectores productivos?

Este tema tiene una historia, distintas etapas. En 2008 se crea el Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias. Yo creo que básicamente bajo el concepto de empleabilidad. Y digo "yo creo" porque no había mucha claridad sobre lo que se entendía por mejorar las condiciones de empleo. Nosotros retomamos este proceso como educación alternativa recién

en 2013. Hasta ese entonces era parte de la Educación Superior y se pasa a la Educación Alternativa y Especial.

El apoyo que teníamos de la Cooperación Suiza para la certificación de competencias estaba en ese momento en su fase terminal, eso nos obligó a proyectar una nueva fase ya bajo los nuevos lineamientos de la educación productiva.

Usando los indicadores tradicionales, hasta ahora se han certificado a 23 mil personas en 60 especialidades distintas. Hay también otras 60 sub-especialidades. Sin embargo, la certificación de competencias no tiene todos los efectos que uno quisiera. Da testimonio de qué es lo que saben hacer los productores, es muy importante para la recuperación de la autoestima, de la valoración social, pero el certificado no tiene efectos prácticos para subir de categoría en los empleos actuales o para acceder a otros trabajos mejor remunerados. Eso explica la necesidad buscar otra proyección que no sea la tradicional. Porque, a diferencia del título de bachiller o de licenciatura, que tienen valor académico, el certificado de competencias no tenía mayores consecuencias en el mundo laboral ni para la educación alternativa.

En la educación productiva tenemos grados que comienzan con técnico básico, luego técnico auxiliar, técnico medio, y bachillerato técnico que puede dar lugar a técnico superior o licenciatura. Y debajo del técnico básico –porque no tiene grado– está la certificación de competencias.

Entonces, teníamos que crear un mecanismo para que el estudiante de un Centro alternativo sea ciudadano pleno del sistema educativo, y esa es la formación complementaria que se aplicará a partir de este año gracias a la Ley de la Formación Complementaria. La idea es que la persona que tiene el certificado de competencia pueda tomar un curso o taller que acredite ese saber y le asigne un grado para la educación alternativa (no puede hacerlo la educación regular o superior). Lo que hacemos –así lo dispone la Ley– es homologar ese conocimiento que nos da un nuevo vínculo con el mundo productivo.

El otro aspecto que tenemos que resolver es cómo atender la demanda de homologación: todos los carpinteros o electricistas quieren ahora su certificación mediante la formación complementaria. Las demandas de certificación llegan por miles. Pero tenemos que preguntarnos: ¿cuánto está contribuyendo esta formación a la producción? Nuevamente: si esa formación no está vinculada al territorio y a la organización social, no tiene mayores consecuencias. No podemos trabajar solamente con la demanda de certificación, tenemos que mejorar la oferta

de este servicio en función de los planes de trabajo en cada región.

Entendemos que este proceso es gradual, incremental, pero ya lleva mucho tiempo desde el anuncio de la Revolución educativa en 2006 y la aprobación de la Ley 070 en el año 2010. ¿Cuánto tiempo cree que demande poner todos estos nuevos planes y disposiciones legales en funcionamiento?

Hay decisiones que pudieron haberse tomado desde el principio, pero que recién se están reconociendo y aplicando, como el bachillerato técnico. Y otras acciones tienen fases previas de preparación.

En el proyecto de estudio de educación productiva, en el que contamos con la ayuda de la Cooperación Suiza, llevamos ya tres años y vamos a mostrar los resultados de todo este nuevo proceso. Pero los resultados no son de empleabilidad sino de mejora de la producción.

Uno de los ejes fundamentales del nuevo modelo educativo socio-comunitario es la educación vinculada con la producción, y todos estamos trabajando en esta nueva perspectiva. Solamente que cada uno dándole características particulares según la población que tiene. La educación regular trabaja con niños y jóvenes, desde los cuatro hasta los 18 años. Nosotros trabajamos con la población mayor a los 18 años, y los encargados de la educación superior trabajan con los que ya son bachilleres, y cada uno tiene sus expectativas distintas, aunque en permanente diálogo. En la educación regular Secundaria se ha introducido el concepto de educación productiva. En unos años más, paulatinamente, todos los bachilleres serán además técnico medio.

Nuestra propuesta es que el Centro de formación se vuelva una comunidad educativa productiva.

ETA 20 de Septiembre, Villa Alcalá, Chuquisaca.



Logros y desafíos de la educación productiva



Jiovanni Samanamud. Foto Ministerio Educación.

Jiovanni Samanamud es sociólogo y epistemólogo especializado en temas como la descolonización y el Vivir Bien. Fue responsable del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacionales del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. Actualmente es Viceministro de Educación Superior.

La Ley 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez fijó en 2010 el marco normativo para la formación técnica. Las políticas públicas la incluyen como una importante innovación. ¿Cuánto se ha avanzado en su puesta en práctica?

Yo creo que en una primera etapa se ha avanzado significativamente, sobre todo en lo que respecta al bachillerato técnico humanístico, que es una etapa para la formación técnica. La Ley 070 plantea una educación productiva, científica y tecnológica, y uno de sus elementos fundamentales es el bachillerato técnico humanístico, como una especie de soporte que implica la posibilidad de romper una vieja herencia colonial: la idea de que el trabajo humanístico es superior al trabajo técnico y tecnológico.

Otro propósito es dotar a los bachilleres de una primera oportunidad laboral con un nivel de técnico medio. Esa primera etapa se ha cubierto, porque se ha reconocido como bachilleres a los técnicos formados por instituciones como el CETHA Emborozú o la Colonia Piraí, que tienen más de 15 o 20 años de trabajo y que trabajaban como educación alternativa en la formación técnica.

Recién este año –se diría que es el año “uno”– se comenzó con la formación de bachilleres técnico humanísticos. Existen más de 167 unidades educativas, aproximadamente, que ahora otorgan ese bachillerato. Los futuros bachilleres que ingresen al primero y segundo de secundaria se les aumentarán 16 horas; en el tercero y cuarto, 32 horas, todas éstas son horas de formación básica técnica, materias de áreas técnicas generales, como por ejemplo: gestión, administración, contabilidad, planificación, etc. En quinto y sexto de secundaria tendrá un aumento de 48 horas que se concentrarán específicamente en la especialidad de la formación técnica para otorgar el título de técnico medio.

De aquí a unos cinco o seis años tendremos los primeros bachilleres técnico humanísticos, formados en el modelo de la Ley 070. Mientras tanto, estamos en etapa de transición hacia el bachillerato técnico bajo la nueva estructura curricular que tenemos en Educación Regular. Entonces, esta visión pedagógica del modelo cuyo resultado es el bachiller técnico medio, dará sus primeros resultados de aquí a unos cinco o seis años. Para entonces, todos los bachilleres de Bolivia tendrán el título de técnico medio.

¿Existe la infraestructura necesaria para ofrecer la formación técnica en todas las unidades educativas?

En las unidades educativas privadas, públicas y de convenio es obligatorio el bachillerato técnico medio y el bachillerato humanístico. A partir de 2015 el Ministerio ha proyectado \$us 40 millones, que son préstamos del BID, para invertir en la construcción de módulos tecnológicos que tengan infraestructura y condiciones para que los estudiantes de distintas unidades educativas en toda Bolivia puedan incorporarse a este modelo. En las escuelas obviamente hay todo tipo de infraestructuras, sobre todo en las ciudades, donde en algunos casos existen dos y hasta tres colegios que funcionan en el mismo local. Si en los días hábiles no existe disponibilidad en ningún horario, entonces los sábados serán utilizados para la capacitación técnica y

los colegios que sí disponen de espacios podrán hacerlo en horas de la tarde.

La estructura docente que estamos impulsando ahora está completamente fuera del escalafón. Lo estamos haciendo de manera progresiva y gradual, porque hay profesores que ya tienen derechos adquiridos en las instituciones y los vamos a respetar. Solamente, como ejemplo, hemos lanzado la convocatoria para la institucionalización de directores académicos, administrativos y de todos los institutos públicos de Bolivia, y en esa convocatoria no está el requisito de ser maestro o maestra, entonces eso lo saben ya las confederaciones de maestros aunque ellos sigan oponiéndose. La línea se ha definido y es clara: los institutos tecnológicos salen del marco del escalafón.

De acuerdo al régimen de autonomías, los institutos tecnológicos no van a depender directamente del Ministerio, sino de los gobiernos autónomos departamentales. ¿El Ministerio sigue pagando los ítems? ¿Cuántos institutos existen? La visión académica y educativa le corresponde al Ministerio de Educación, nosotros seguimos pagando los ítems de profesores, directores y administrativos.

En toda Bolivia, existen 117 institutos fiscales y de convenio. Escuela Pedro Domingo Murillo, Brasil Bolivia, Bolivia Mar, INSEC, etc., entre otros, todos son parte, y la gran mayoría han sido creados durante este Gobierno. Entonces son 117, a los que se suman casi 900 institutos privados legalmente establecidos. Tenemos más de mil institutos entre públicos y privados. Entonces, la proporción es abismal, 9 a 1, novecientos privados y un poco más de cien públicos.

Hemos incorporado dos líneas estratégicas con las que vamos a transformar la malla curricular de la formación técnica, porque ahí se ha tomado como horizonte dos elementos: transformación de la matriz productiva y la soberanía alimentaria. Entonces hay algunas salidas que están vinculadas a la industrialización y hay otras salidas que están vinculadas a la soberanía alimentaria. Hay medicina natural, hay industria de alimentos, etc., elementos que van a ser retomados.

La culminación del bachillerato tiene que ser continuada por la Educación Superior. En los institutos técnicos vamos a reorganizar los currículos para estructurar y formar con esa perspectiva a los técnicos.

Sin embargo, hay que cambiar el régimen salarial de los docentes que ganan menos que los profesores normalistas aunque tengan título de licenciatura. Esa es una gran injusticia. No puede ser que un agrónomo, un economista o un abogado gane menos que un maestro, por



la simple razón de que no están en el escalafón. Todo profesor, gracias al escalafón, de acuerdo a sus años de servicio, va incrementando su salario, pero eso no sucede con los docentes que no vienen de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ex Normales).

Entonces, se tendría que hacer un ajuste normativo que flexibilice el escalafón. Y también mejorar la formación de los propios maestros. ¿Los sindicatos aceptan esa opción?

Son normativas administrativas, reglamentos que nosotros aprobamos, pero el asunto más complicado es de carácter político. Los sindicatos tienen una idea muy clara de lo que hemos avanzado. El punto complejo es la transición entre los profesores con formación técnica y los que no la tienen. Progresivamente, los maestros que no tengan formación técnica tendrán que quedarse en la educación regular. Nos hemos trazado la meta de que hasta el primer semestre de 2015 lo tendremos resuelto, consensado, discutido, debatido, para avanzar hacia ese objetivo, porque sin eso no se cualifica la formación docente.

Y el otro componente en el que vamos a avanzar este año es la Escuela Superior de Formación Técnica, que está también inscrita en la Ley 070, la cual dará la licenciatura en el nivel técnico.

La propuesta nuestra es hacer una sola escuela, tal como pasa en la formación de maestros, donde existe una sola universidad que califica –que está en Sucre– y que tiene la obligación de trabajar en postgrado, diplomado, maestría y doctorado a maestros y maestras del Sistema Educativo Plurinacional, del tal modo que ellos puedan planificar su especialidad para dar clases, para que el maestro con

Centro Educativo Regular Santa Teresita 3, Ascensión de Guarayos, Santa Cruz. Foto archivo CEE.

Progresivamente, los maestros que no tengan formación técnica tendrán que quedarse en la educación regular. Nos hemos trazado la meta de que hasta el primer semestre de 2015 lo tendremos resuelto, consensado, discutido, debatido, para avanzar hacia ese objetivo, porque sin eso no se cualifica la formación docente.

doctorado, por ejemplo, permanezca en el aula y pueda dar clases aun teniendo ese grado de formación académica.

El Ministro ha sido claro: aquel maestro que tenga su maestría de especialidad va a tener una bonificación especial salarial, como un incentivo para que el sector se cualifique profesionalmente.

Aunque la Ley 070 habla de escuelas, en plural, nosotros consideramos que es suficiente una sola escuela para empezar, lo mismo que en la formación de maestros. Tener unas subsecesiones en lugares estratégicos de Bolivia en los propios institutos tecnológicos y desde ahí poder hacer que los profesionales que así lo quieran suban de grado académico, al de licenciatura. Entonces ahí tenemos una política muy interesante, porque el bachiller técnico, con título de técnico medio, que saldrá a los 17 o 18 años, dos años más será técnico superior, y dos años más, licenciado.

¿Cuáles son las prioridades en la formación técnica?

Nosotros queremos dirigir la educación a la transformación de la matriz productiva y a la soberanía alimentaria, que son dos elementos básicos. Toda la transformación productiva tiene, sin embargo, un límite laboral en la medida en que la tecnología que necesita la industrialización es de mayor nivel que la de la soberanía alimentaria. En el marco de su capacidad, ha hecho producir empleo desde

el ámbito productivo local, que es donde están instalados muchos centros de formación técnica. Es por ese lado que nosotros queremos incentivar las carreras que inicialmente no van a ser comerciales, sino que van a ser productivas.

¿Cuáles son las principales dificultades, además de las que usted ya ha explicado? ¿Hay también dificultades de financiamiento?

La otra dificultad es jurídica. Tenemos problemas con las gobernaciones: hemos tenido alguna dificultad de competencias en lo referido a institutos que objetaron la Ley 070 frente a la Ley de Autonomías. Porque las autonomías son interpretadas de una cierta manera y piensan que la visión de la educación la vulnera. Tenemos hasta un fallo, el mismo que le dio la razón al Ministerio de Educación y desde ese momento es complicada la relación con los gobiernos subnacionales.

De todas maneras, esta nueva normativa, que la hemos socializado con los institutos públicos como privados, incorpora un aspecto que es importante: el autofinanciamiento, que antes no existía. Legalmente no se puede autorizar el cobro por concepto de matrículas, eso está prohibido. Usualmente lo hacían porque no tenían recursos directos; ahora lo que vamos a hacer es legalizar la venta de servicios, la posibilidad de que ellos puedan vender su trabajo, y eso se convierte en un factor de retroalimentación para mejorar. Si logramos implementar eso en 2015, para la Gobernación va a representar infraestructura, el mejoramiento de sus condiciones y el pago de los servicios de agua y electricidad.

¿Cómo están distribuidas las tareas de formación técnica entre los tres Viceministerios de Educación Regular, Alternativa y Superior?

La Ley 070 ha definido que el bachillerato técnico humanístico con formación de técnico medio pase directamente a Educación Regular, con alumnos hasta los 18 años, y a Educación Especial y Alternativa, para mayores de 18 años o sin bachillerato. Y la Educación Superior se hace cargo de la formación de técnicos superiores, licenciatura y post grado. Los institutos técnicos quedarán en el sector de técnico superior, ya no en el bachillerato.

Sin embargo, los ítems de los docentes son dados por Educación Superior, y se entiende que ahora forman técnico medio y pasan automáticamente a Educación Regular. Son problemas que parecen menudos, pero a la hora de encarar la gestión educativa se ven muy complejos.

Ese es el problema que estamos teniendo: la separación tajante de lo que es Educación Superior de lo que es Educación Regular. La tendencia a futuro es una separación mucho más radical. Si todos los bachilleres de Bolivia de aquí a cinco

años van a ser técnico medio, no hay necesidad de institutos que den el título de técnico medio, y esa es la tendencia: van a desaparecer, aunque la Ley todavía prevé algún nivel de técnico medio superior, que está reconocido.

¿Qué otros retos tendrán que afrontar para que termine de funcionar el nuevo sistema?

Tal vez lo referido al perfil profesional. En la medida en que estamos reorientando la formación técnica en Bolivia, el profesional tiene también que reformarse, y nosotros queremos que estos profesionales vayan a cubrir los espacios laborales productivos de las regiones, no queremos que se concentren en la ciudad. Esa es una visión explícita de la política que tenemos, de ahí la profesionalización a distancia para darles títulos. Al mismo tiempo queremos que ellos consigan sus fuentes de trabajo en sus mismos lugares de origen, para que no estén yendo a las ciudades a intentar cumplir con sus metas.

Eso tiene dos consecuencias: una en la malla curricular: estamos preparando los lineamientos base de la currícula de Educación Superior porque la misma se está incorporando al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo: formación de maestros, formación artística, e institutos tecnológicos.

Vamos a tener una malla básica de lineamientos con los cuales armar la formación curricular superior, pero en el ámbito en el que tiene tuición el Estado, porque no tenemos tuición sobre las universidades públicas, tampoco tenemos tuición académica directa sobre las universidades privadas, pero sí tenemos tuición sobre los institutos privados y públicos, tenemos formación de maestros y formación artística.

Con la formación de maestros buscamos la cualificación: el docente tiene que pasar en un instituto tecnológico, y eso va a ser convalidado para sus años de ser profesor de escuela de formación. El profesor técnico que quiera aprehender la visión pedagógica del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, aparte de su carrera, tendría que tener algún curso del modelo educativo, de la metodología, no de la especialidad del profesor.

Entonces eso vamos a hacer en las tres instituciones que tenemos, de tal manera que haya una visión de formación integral: vamos a fomentar para que el profesional también tenga una visión artística, una visión técnica y una visión digamos pedagógica. Ahora eso hay que discutirlo, está todavía en pañales, aunque los institutos también están de acuerdo en que podrían complementar su formación técnica productiva, tal vez, pero eso está a largo plazo. Por lo pronto, sólo Formación de Maestros ha aceptado eso, y Formación Artística también.



Alumnos del Centro Educativo Regular Santa Teresita 3 de Ascensión de Guarayos, Santa Cruz. Foto archivo CEE.

“De aquí a unos cinco o seis años tendremos los primeros bachilleres técnico humanísticos, formados en el modelo de la Ley 070. Mientras tanto, en la transición están quienes articularon los planes y programas a la nueva estructura curricular que tenemos en Educación Regular. Entonces, esta visión pedagógica del modelo cuyo resultado es el bachiller técnico medio, dará sus primeros resultados en el plazo señalado. Para entonces, todos los bachilleres de Bolivia tendrán el título de técnico medio”.

Saberes, competencias y estructura institucional

El Art. 18 de la Ley 070 instruye la homologación de los saberes y conocimientos adquiridos por las personas en el subsistema de Educación Alternativa y Especial, que, de acuerdo al Art. 19, “adoptará el carácter Técnico-Humanístico según las necesidades y expectativas de las personas, familias y comunidades acorde a los avances de la ciencia y tecnología”. La Ley define que “los niveles de la formación y capacitación técnica tendrán su respectiva certificación como Técnico Básico, Técnico Auxiliar y Técnico Medio, que habilita a las y los estudiantes su continuidad en la Educación Superior y su incorporación al sector productivo”.

El Art. 20 define las competencias de los Centros de Capacitación Técnica y el Art. 21 las de la Educación Alternativa que “comprende el desarrollo de procesos de formación permanente en y para la vida, [...] que contribuyan a la organización y movilización social y política”. Esta sección de la Ley incluye las definiciones de la educación para personas jóvenes y adultas y los requisitos para optar por el bachillerato técnico-humanístico y, de manera gradual, el título de técnico medio.

Finalmente, la Ley 070 define los objetivos y estructura institucional de la formación superior técnica y tecnológica. Los objetivos (Art. 41 y 42) son muy similares a los de la educación productiva ya señalados. La estructura institucional, en cambio, establece (Art. 43) los criterios para el funcionamiento de los Institutos y las Escuelas de Formación Superior Técnica y Tecnológica, en grados que van desde técnico medio hasta la licenciatura. El Art. 46 prescribe que los docentes y rectores de estos institutos y escuelas deban ser similares o superiores a los de la oferta académica.

Bases, fines y objetivos de la educación

La Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez establece en su Art. 3 las bases de la educación, remarcando que es “productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra”. Asimismo, señala que la educación debe ser “científica, técnica, tecnológica y artística”, todo ello en consonancia con los conocimientos y saberes de las culturas indígena originaria campesinas.

En lo que respecta a los fines de la educación, la Ley establece como prioridad en su Art. 4: “impulsar la investigación científica y tecnológica asociada a la innovación y producción de conocimientos, como rector de lucha contra la pobreza, exclusión social y degradación del medio ambiente”.

Los objetivos de la educación (Art. 5) señalan el vínculo entre “la teoría y la práctica productiva” y el desarrollo de una formación “científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios [...] en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal”. El Art. 10 menciona nuevamente la articulación de la educación con la producción, objetivo aplicable también al subsistema de la educación regular (Art. 14) que busca, entre otros aspectos, que los estudiantes se incorporen a “las actividades socio-productivas” mediante la obtención del “Diploma de Bachiller Técnico Humanístico, y de manera progresiva con grado de Técnico Medio de acuerdo a las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y nacional”.

Revalorizar la educación técnica en Bolivia

Gary Antonio Rodríguez A.*



Instituto de Aprendizaje Industrial, ciudad de Oruro.

Introducción

Cuántas veces no sólo escuchamos sino decimos que lo que Bolivia precisa para apuntalar su desarrollo no son más ingenieros y abogados, sino más bien mano de obra calificada y tecnificada. Lo decimos pero... ¿lo creemos de verdad? ¿Nos hemos puesto a pensar cuán convencidos estamos sobre la educación técnica como alternativa? ¿Hemos considerado seriamente si a la hora de elegir una profesión recomendaríamos a nuestros hijos una carrera técnica? Si nuestra respuesta fuera vacilante, entonces no somos militantes en favor de la educación técnica, no estamos suficientemente convencidos de ella y esto tiene su explicación –objetiva y subjetiva– en aspectos de orden cultural, económico y social.

El problema

¿Por qué he querido empezar este artículo haciendo tales preguntas? Porque es necesaria una seria reflexión sobre un tema que resulta de fondo para el futuro del país y para las familias de los bolivianos. El no hacerlo de manera responsable sólo resultará en más y más universidades saturadas de jóvenes que ponen su

esperanza de realización económica y social en el ejercicio de una profesión, liberal o no, que por la saturación del mercado probablemente mañana más bien los frustrará.

¿Cuántos licenciados, ingenieros y abogados han tenido que emigrar del país por falta de trabajo! Y cuántos de ellos trabajan hoy en el comercio o prestando servicios –muy lejos de lo que estudiaron– obligados por la necesidad a acometer incluso con labores que nunca hubieran pensado hacer en su país.

Y quiero dejar muy en claro que ningún trabajo que sea legal debería avergonzarnos, me refiero más bien al alto “costo de oportunidad” que significa la inversión de tiempo y recursos en una educación superior, que al final resulta no fructífera, por la falta de oportunidades para ejercerla en el país o en el exterior.

Atavismo cultural

Desde pequeño supe que en otros países las cosas eran diferentes que en Bolivia. Mi primera experiencia con este tema la tuve con un profesor alemán, Winfried Jaschke, quien me contó orgulloso que antes de venir a Bolivia a enseñar en el Colegio Alemán había sido jardinero y actor teatral.

Viajando por una veintena de países vi también el alto valor que se da a la profesionalización, con lo cual concuerdo plenamente: lo que verdaderamente cambia para bien la vida de la gente es una buena educación y la capacitación para acceder a un empleo digno y sostenible, sea éste autogenerado o no.

Por tanto, hay muchas cosas que cambiar en Bolivia en este campo, hay un “chip” que debe ser reemplazado, conectando nuestra realidad al mundo. Desde reponer y pagar bien la “meritocracia” para trabajar en la administración pública y en las empresas del Estado y así mejorar su capacidad de gestión, superando aquello de que para tal efecto es suficiente ser de extracción indígena-originario-campesino-plurinacional, hasta promover la “empresarialidad” en la sociedad civil, buscando la mejor educación y no un trabajo fácil que, en muchos casos, es no sólo informal sino ilegal.

Cambio de paradigma

Suena lógico que lo primero que busca una persona es mejorar su situación económica, aunque todo fuera distinto si buscara primero su realización personal. En esa búsqueda, la gran aspiración de los jóvenes es lograr un título universitario de educación superior, ignorando que un excelente técnico bien podría ganar más que un profesional que hasta puede ostentar títulos de postgrado.

Debería ser prioritario incentivar desde el Estado la formación técnica. Sería bueno crear fondos y líneas de financiamiento, otorgar becas y premios a los mejores alumnos, recompensar a las empresas privadas que capaciten a sus operarios –muchos de los cuales ni siquiera terminaron la secundaria– hacia una posición laboral mayor tomando en cuenta el potencial para la formación técnica que hay en el país.

La cooperación internacional podría también jugar un rol preponderante en esto de “invertir” en la educación técnica, para el cambio del erróneo paradigma que apunta sólo a la formación universitaria superior. ¿Cómo? Llevando, por ejemplo, la mayor cantidad de jóvenes al extranjero, no sólo para que se capaciten sino para que vean una realidad diferente a la que se da en el país y amplíen su perspectiva de desarrollo.

Lacerante realidad

Los indicadores de empleo del Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral y Agrario (CEDLA) sobre la población ocupada en Bolivia son muy preocupantes: la calidad del empleo en el país se ha deteriorado, moviéndose una parte importante entre las categorías de empleos precarios y de precariedad extrema, situación no sólo inherente al sector privado sino también al público.

El estudio *País sin industrias, país con empleos precarios* llevado a cabo por Silvia Escobar de Pabón, Bruno Rojas Callejas y Carlos Arze Vargas –presentado en 2014– da cuenta que la calidad del empleo en las ciudades del eje empeoró dramáticamente entre 2001 y 2011: mientras el empleo “precario extremo” subió de 22,5% a 51,6%, el empleo “no precario” bajó de 22,1% a 20,9% en dicho período. ¿Alguien podría afirmar lo contrario?

En muchos casos los empleos en el sector informal son de subsistencia, con una ignominiosa carencia de cobertura social y una retribución no correspondiente al potencial ni a la dignidad de un ser humano. Según el CEDLA, respaldado por el Instituto de Estudios Avanzados en Desarrollo (INESAD), el empleo informal en Bolivia llega al 70% de los ocupados, sobre una población económicamente activa de 5 millones



CEA San Isidro, Monteagudo, Chuquisaca. Foto archivo FAUTAPO.

de personas (“Bolivia genera medio millón de empleos en nueve años y tiene la tasa más baja de desempleo en América Latina”, Radio Internacional de China - CRI, 26/ENE/2015).

Siendo joven me tocó ver en el exterior cómo los colegiales egresaban mejor preparados que nosotros para enfrentar la vida y seguir estudiando: con una carrera técnica, como escribir a máquina (dactilógrafos) o ser técnicos en motores, electricidad, cocina, etc. ¿Resulta mucho pedir lo mismo acá, cuando en el país se autoriza que niños de 10 años puedan trabajar precariamente en base al conocimiento no aprendido de otros, sino adquirido de su propia experiencia?

Desde el Estado plurinacional se escucha su interés por la equidad y oportunidad, la educación de calidad, la educación productiva y el fortalecimiento de la gestión educativa, pero ¿cuán realista es esto? Basta ver la magnitud del presupuesto asignado a tal efecto frente a otros Ministerios, para darse cuenta de su real gravitación. De otra parte, ¿tenemos los docentes para ello? Si el Estado no se sincera respecto de esta realidad, con un drástico cambio de visión y mentalidad, seguiremos mucha gente subempleada y, en verdad, desocupada.

La revalorización y promoción de la educación técnica debe ser tarea de todos los gobiernos –el central, el departamental, el municipal y los locales– así como también de las diferentes expresiones de la sociedad civil: academia, empresarios, trabajadores, involucrando a todas sus instituciones.

Una visión público-privada compartida sobre la educación, con los “pies sobre la tierra”, es recomendable. ¿O es que el Estado seguirá

La revalorización y promoción de la educación técnica debe ser tarea de todos los gobiernos –el central, el departamental, el municipal y los locales– así como también de las diferentes expresiones de la sociedad civil: academia, empresarios, trabajadores, involucrando a todas sus instituciones.

* Economista, Magister en Comercio Internacional, Gerente General del Instituto Boliviano de Comercio Exterior (IBCE).

Una persona con una educación técnica resulta a veces con mejor desempeño laboral que otra con educación universitaria –licenciado, ingeniero, abogado– porque, ¡cuántas veces un profesional con educación superior ha terminado siendo superado por otro formado técnicamente!

insistiendo en enseñar obligatoriamente sólo el quechua, aymara, guaraní y español a niños y jóvenes, pasando por alto cuán importante se ha vuelto en el mundo aprender además el inglés, el mandarín? Desde el punto de vista práctico, no debería menospreciarse lo segundo.

Mercado laboral en expansión

Un país en crecimiento siempre demandará más mano de obra, especialmente cuando las principales actividades productivas están orientadas al mercado y la industrialización. Sólo por poner un ejemplo: el sector agropecuario y agroindustrial del Oriente planteó al gobierno nacional un acople de esfuerzos para combatir la pobreza moderada y abatir la pobreza extrema en el marco de la “Agenda del Bicentenario”, triplicando para ello la producción de alimentos en el país hasta 45 millones de toneladas en 2025, de las que 24 millones serán para el mercado interno (Encuentro Agroindustrial Productivo: Más inversión y más empleos, julio de 2013).

Se calcula que con ello, un millón de nuevos empleos deberían generarse, contribuyendo a evitar la migración campo-ciudad, algo positivo considerando el gran multiplicador que en la economía y el empleo tiene la actividad agroproductiva.

He ahí la gran oportunidad para los jóvenes, en la agroindustria generadora de valor en los sectores oleaginoso, cárnico, azucarero, lácteo; en la industria alimenticia y de bebidas; en las cadenas de frío, la construcción civil, la logística, el transporte, el almacenamiento, etc., soportados además por servicios conexos



Cultivo de soya en Santa Cruz, una de las actividades que demanda mayor empleo y capacitación técnica. Foto IBCE.

como mecánica, electricidad y gastronomía, que producen ya decenas de miles de empleos ligados directa e indirectamente a la actividad agroproductiva. Finalmente, para reflexionar: pasar de exportar 3 millones de toneladas de alimentos a 21 millones de toneladas en el año 2025, no es un tema menor en cuanto a la futura generación de empleo.

El gran desafío

Revalorizar la “educación técnica” en Bolivia, debe ser la gran tarea, no sólo del gobierno sino de la propia sociedad civil: empresarios, trabajadores, universidades e institutos de formación técnica.

Para ello, una buena encuesta sobre el nivel de retribución en los sectores más dinámicos de la economía nacional, así como la valoración que se da a las profesiones técnicas en el país y en otras naciones, podría ayudar a cambiar el erróneo “chip” que hoy sólo favorece a la educación superior.

Enseñar a la gente a ganarse la vida honesta y dignamente, siendo empresarios por su propio esfuerzo, sería loable. Llegar a entender que las personas valen por lo que son y no por lo que aparentan ser, sería bueno.

Una persona con una educación técnica resulta a veces con mejor desempeño laboral que otra con educación universitaria –licenciado, ingeniero, abogado– porque, ¡cuántas veces un profesional con educación superior ha terminado siendo superado por otro formado técnicamente! Revalorizar el concepto y la real valía de la educación técnica, es el gran desafío.

Entrevista

Más inversión y mayor coordinación

Daniel Sánchez

¿Cómo percibe la CEPB la relación entre la oferta y la demanda de formación técnica en Bolivia?

En nuestro país tenemos un problema de inicio y es que por diferentes razones, que no es el caso hoy analizar, la formación técnica es una segunda opción para los jóvenes, pues la sociedad y la presión de los padres es que éstos sigan una carrera universitaria. En nuestra sociedad es muy fácil asimilar o confundir profesión con título académico y me atrevería a decir que esto también ha influido en las empresas.

Las empresas bolivianas requieren técnicos, requieren de personas que sepan hacer, operar, técnicos electricistas, técnicos mecánicos, técnicos en alimentos. Me refiero a gente que sepa meter las manos en la masa o el barro como se dice vulgarmente. Muchas veces estamos empleando equivocadamente a hombres y mujeres que estudiaron en las universidades, que si bien conocen más lo académico, no son lo suficientemente entrenados en el manejo de las herramientas que les da la formación técnica.

Debemos preguntarnos y explorar ¿por qué no empleamos en las empresas contadores formados en institutos técnicos o programadores, técnicos en comercio exterior; en lugar de auditores o ingenieros de sistemas o licenciados en comercio exterior?

Está muy claro que las empresas necesitan un personal técnico, y ahora la tarea debe orientarse a las empresas: deben focalizar más y mejor los perfiles y la búsqueda de técnicos y los institutos de formación técnica deben mostrar más y mejor a las empresas y a la sociedad el tipo y la calidad de recursos humanos que están formando.

Pese a los esfuerzos que se realizan en la formación técnica, aún existe una brecha entre la oferta y la demanda. En cuanto a la demanda del aparato productivo, en términos generales, las empresas conocen sus requerimientos actuales de personal técnico, tienen identificadas sus necesidades de corto plazo, perciben de alguna manera sus necesidades de mediano plazo y en su mayor parte, dejan pendiente el análisis de sus necesidades a largo plazo. Sin duda que se requieren de metodologías prácti-



Daniel Sánchez. Foto CEPB.

cas para identificar las necesidades a futuro o estudios de prospectivas de la formación técnica, tomando en cuenta que estas necesidades no son estáticas, sino que cambian y crecen al ritmo de los avances tecnológicos. La oferta de los institutos técnicos debe responder con flexibilidad y pertinencia a las necesidades de la demanda y realizar inversiones con perspectivas de largo plazo.

¿La actual legislación y las políticas públicas favorecen o dificultan las iniciativas privadas de educación técnica?

Comenzaré diciendo que durante muchos años los mayores esfuerzos estatales han estado dirigidos a la educación superior. Un claro ejemplo es el presupuesto de las universidades públicas y su autonomía, por lo cual me pregunto ¿cuál es el presupuesto de los institutos de educación técnica y su tratamiento por parte del Estado?

Actualmente hay un cambio, pero lo veo todavía incipiente en cuanto a recursos y veo además una excesiva regulación. No me refiero a la que sí debe existir para cuidar la calidad de

La formación técnica profesional desde el sector privado

Daniel Sánchez es administrador de empresas. Fue Presidente de la Confederación de Empresarios Privados de Bolivia (2010-2014). Antes de dirigir al gremio empresarial fue Presidente de la Cámara Nacional de Industrias (2008-2009).



Centro de Educación Alternativa Taqu Taqu, Mizque, Cochabamba.

la enseñanza, sino al exceso de trámites para aprobar pensum, por nuevas tendencias, por actualizaciones tecnológicas, por respuestas de avance en procesos productivos entre otros, ello puede hacer que los institutos se queden en lo teórico y vayan pasando a la obsolescencia.

El sector de técnicos en aparatos médicos es una clara muestra de lo rápida que tiene que ser la oferta para satisfacer la demanda.

Debemos apostar a una política pública que privilegie una interrelación entre la demanda de las empresas, con la oferta de los institutos y la actualización debe ser permanente.

La legislación y las normas deben, por una parte, asegurar la calidad de las ofertas educativas y, por otra parte, deben brindar la suficiente flexibilidad para que los planes de estudios se actualicen continuamente, deben incorporar prioritariamente la cultura emprendedora, incentivar la innovación, creatividad e investigación, caso contrario estaremos viviendo sólo el presente, sin considerar que el futuro será de los emprendedores y de los innovadores.

¿Tiene la CEPB programas que favorecen el empleo para técnicos medios y superiores?

Mi respuesta es no; tal vez podría paliar esta respuesta, pero prefiero ser así de taxativo.

La CEPB ha seguido el camino de la oferta creando e impulsando dos instituciones técnicas: el INFOCAL del cual estamos orgullosos y ha sido una respuesta clara a la formación de mano de obra, a la formación de técnicos medios y a la formación de técnicos superiores. Está fuertemente orientada a formar técnicos para la producción y servicios a la producción. Una segunda institución es IDEA ligada a la formación de administradores y a la comercialización.

¿Conocen iniciativas en otros países de convergencia público-privada para el fomento de la formación técnica que podrían replicarse en Bolivia?

Claro que sí: nuestro INFOCAL es parte y miembro activo del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), entidad técnica de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) con sede en Uruguay y que agrupa a 68 instituciones técnicas de formación profesional de América Latina y el Caribe.

Personalmente conozco a SENA de Colombia, la misma trabaja con la Asociación de Industriales de ese país y en el Perú está el SENATI que trabaja estrechamente con la Cámara de Industrias de ese país.

Estos esfuerzos públicos privados en los países que mencioné y el del Brasil, son experiencias que debemos imitar y desarrollar con más fuerza de lo que hoy hace INFOCAL con el apoyo de CINTERFOR.

¿Qué ajustes deberían hacerse al modelo económico vigente para impulsar los sectores productivos que demandan formación técnica?

No me referiré al modelo económico. Yo diría que de acuerdo a lo que se privilegie y se decida impulsar por nuestras vocaciones productivas, por nuestras ventajas absolutas o comparativas, para hacer que estas ventajas sean competitivas, en este modelo de economía plural, que no es otra cosa que definir por tenencia o modo de organización de las empresas y que por tanto requieren el mismo recurso humano bien formado, se deben asignar más recursos a la formación técnica para producir bienes y servicios con más solvencia para la exportación y por supuesto para un mercado interno tan abierto como el de nuestro país.

Concretamente, dentro del modelo hay que asignar más recursos a la formación técnica y también incentivos a la gente así formada, como a las empresas que las contratan.

El proyecto Formación técnica profesional: recorridos, aprendizajes y desafíos¹

Amparo Ergueta*
Eliana Arauco**

La Cooperación Suiza en Bolivia asumió desde el año 2006 el reto de contribuir a valorizar de la formación técnica profesional en el país. Este apoyo partió de considerar la relación positiva existente entre el desarrollo profesional, la dignificación del trabajo, la reducción de la pobreza y la mejora la calidad de vida de la población vulnerable. Cerca de cumplir una década de trabajo se confirma la vigencia de las premisas iniciales, sumándose a ellas el desafío de aporte al nuevo modelo educativo del Estado y la necesidad de dar respuesta al contexto de mayor urbanización. En este artículo se identifican los aspectos más destacados del proyecto de formación técnica profesional, rescatando la vinculación con la Ley educativa, para luego identificar los principales logros alcanzados y los desafíos futuros.

Visión de apoyo a la formación técnica en Bolivia

El proyecto de Formación técnica profesional se inició en 2006, bajo la premisa de que el fortalecimiento y el desarrollo de capacidades productivas de jóvenes y adultos(as) es fundamental para mejorar su empleabilidad e ingresos, contribuyendo a la disminución de la pobreza y la inequidad. Desde entonces esta temática continúa siendo relevante para la Cooperación Suiza en Bolivia.

En este período, la intervención se ha enriquecido con los postulados de la Ley Educativa 070 promulgada en 2010, que establece un contexto favorable para la formación técnica profesional, la que emerge como una prioridad en la agenda estatal, que considera como uno de sus ejes centrales la educación para la producción.

El proyecto atiende las necesidades de personas desde los 15 años hasta la edad adulta, prioritariamente mujeres y jóvenes. El énfasis ha estado centrado en la formación técnica agropecuaria, industrial y de servicios, en los niveles técnico básico, medio y superior. Adicionalmente, se brinda apoyo a productores(as) y trabajadores(as) que requieren capacitación



Centro Educativo Regular Santa Teresita 3 de Ascensión de Guarayos en el Departamento de Santa Cruz. Foto archivo CEE.

y actualización para mejorar sus actividades productivas o de servicios.

El proyecto tiene como una de sus principales orientaciones el fortalecimiento de centros de formación públicos (Centros de Educación Alternativa e Institutos Técnicos Superiores), en consistencia con los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación. El apoyo va dirigido a fortalecer la gestión institucional; mejora del equipamiento; desarrollo de capacidades; y la aplicación de estrategias de sostenibilidad técnica y económica.

Se implementa en colaboración con socios ejecutores que vinculan a actores del mundo del trabajo y la producción, para dar respuesta a las demandas formativas de la población con mayores necesidades. En el ámbito local, se promueve la corresponsabilidad de actores –gobiernos autónomos municipales, autoridades locales, organizaciones productivas y el sector privado– respecto a la identificación de demandas, la implementación de ofertas y las estrategias futuras de sostenibilidad y legitimidad social. Los ejecutores del proyecto a lo largo de este período fueron la Fundación FAUTAPO y la Comisión Episcopal de Educación

El aporte de la cooperación internacional a la formación técnica en Bolivia

* Amparo Ergueta es Oficial Nacional de Proyectos de la Cooperación Suiza en Bolivia.

** Eliana Arauco es Coordinadora del proyecto Formación técnica profesional.

1. El presente artículo, ha sido elaborado en base a documentos del proyecto como ser los documentos de planificación (PRODOC) de las diferentes fases, informes de evaluación externa, de sistematización, estudios de contexto y otros producidos participativamente con entidades ejecutoras y que aportaron en su elaboración.

(CEE); recientemente se han incluido nuevos socios como la Universidad La Salle, Fe y Alegría, el Gobierno Municipal de La Paz y Conexión Fondo de Emancipación.

El recorrido del Proyecto

Estableciendo las bases para la innovación (2006 a 2009)

El inicio del proyecto estuvo marcado por cambios estructurales en el país, ya que en ese período se promulgó la nueva Constitución Política del Estado, se formuló el paradigma del Vivir Bien y se gestó la nueva visión educativa que posteriormente dio lugar a la Ley de Educación 070.

Destaca en esta etapa, el compromiso asumido con el Ministerio de Educación para iniciar la concepción y arranque del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias (SPCC), un servicio público destinado a reconocer los saberes adquiridos a lo largo de la vida.² En este período se priorizan acciones de apoyo a la formación técnica en áreas rurales, dado el déficit identificado en los centros para brindar una formación adecuada al entorno social y productivo.

Ampliación de la contribución al Ministerio de Educación (2009-2013)

El apoyo ampliado al Ministerio de Educación permitió que el SPCC pueda desarrollar instrumentos de evaluación, caracterización de ocupaciones, estudios de mapeo ocupacional, diseños curriculares, así como una propuesta para el rescate de saberes. Luego de la promulgación de la Ley 070, en diciembre 2010, el proyecto, junto a sus socios (FAUTAPO y CEE), profundizó la reflexión acerca de cómo lograr

una adopción efectiva del nuevo modelo de educación socio comunitario productivo, que establece una mayor vinculación de la formación con las vocaciones de desarrollo local. Esta reflexión ha caracterizado el diálogo con el Ministerio de Educación hasta el presente, facilitando un aprovechamiento de los aprendizajes del Proyecto en la aplicación de los nuevos lineamientos de la política educativa referida a la formación técnica.

Durante esta etapa se amplió de manera significativa el número de Centros y ofertas formativas apoyados por el proyecto en áreas rurales, profundizándose el relacionamiento con actores productivos y autoridades locales. A partir de la exitosa gestión de las entidades ejecutoras, se logró incrementar los recursos de contraparte provistos por los gobiernos locales.

Innovar en la formación técnica (2013-2014)

Considerando la acelerada urbanización de la población (actualmente mayor al 70%), en 2013 se inicia un período destinado a identificar estrategias para ingresar en zonas urbano marginales. A la vez, considerando el déficit de docentes técnicos que enfrenta el país, se sientan las bases para la creación de una oferta de servicios de formación para maestros y maestras técnico(as) mediante una plataforma virtual en coordinación con el Ministerio de Educación.

Los aprendizajes de esta corta etapa han sido capitalizados para orientar una intervención a mayor escala a partir de 2015.

Principales resultados

Como puede apreciarse en el cuadro inferior, el proyecto contribuyó a incrementar el acceso a una formación profesional de calidad. Se logró



CEA Joaquín Alonso, Sucre.

introducir innovaciones en la gestión y el desarrollo curricular, con ventajas comparativas para participantes en carreras técnica. Este trabajo se orientó a mejorar las oportunidades de empleo e ingresos, ampliando las posibilidades de las personas formadas en la elección y construcción de trayectos de vida, educativos y de trabajo.

Análisis realizados por el proyecto evidencian que los ingresos monetarios de los(as) egresados(as) que trabajan como dependientes se incrementaron, logrando que el porcentaje que recibe ingresos superiores al salario mínimo nacional de 2011 (US\$ 120 por mes) se incrementó de 47% hasta 60%. Se estima que en los trabajadores/as por cuenta propia (independientes), este porcentaje pasó del 42% al 52% entre 2011 y 2013.³

Desafíos futuros

Desde el año 2014 y con una proyección hasta el 2017 se tiene previsto consolidar las estrategias implementadas en el área rural, de manera que los centros fortalecidos puedan continuar brindando una formación técnica pertinente y de calidad de manera autónoma. Se tiene previsto profundizar el apoyo a centros de formación técnica en áreas urbanas, con una fuerte orientación a lograr la inserción laboral de los y las formados(as). De igual modo, se fortalecerá la plataforma de servicios de formación para docentes técnicos; y se apoyará al Ministerio de Educación en la conformación de una plataforma de políticas públicas para la educación, producción y trabajo, una iniciativa

El proyecto se orientó a mejorar las oportunidades de empleo e ingresos, ampliando las posibilidades de las personas formadas en la elección y construcción de trayectos de vida, educativos y de trabajo.

Resumen de resultados del proyecto

Áreas	Resultados logrados Fases 1 y 2 (Oct. 2006 a Dic. 2013)	Resultados esperados Fase 3 y 4 (Oct. 2012 a Dic. 2017)
Formación de personas jóvenes y adultas	21.437 personas en formación y 6.500 personas en procesos de capacitación.	27.600 personas en procesos de formación.
Apoyo a Centros de educación técnica en gestión institucional, curricular y docente.	123 centros con ofertas educativas innovadoras y equipamiento básico 600 docentes-facilitadores(as) capacitados(as). 70 ofertas técnicas diseñadas participativamente. 188 ofertas técnicas implementadas de acuerdo a las demandas productivas.	98 centros de formación mejoran la calidad y pertinencia de sus ofertas. 2.250 docentes en programas de cualificación. 285 ofertas de formación diseñadas según demandas del entorno productivo laboral.
Apoyo a políticas públicas	26 municipios apoyados en la identificación de vocaciones productivas 49 municipios reciben asistencia técnica en gestión y fortalecimiento de ofertas técnicas. Fortalecimiento del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias: 10 estándares ocupacionales definidos, 11.000 personas certificadas.	42 municipios fortalecidos para la gestión de ofertas de educación técnica productiva. Articulación de redes productivas y educativas. Sistema de Certificación de Competencias con capacidades fortalecidas. 20.000 personas certificadas, 40 estándares ocupacionales definidos. Plataforma de gestión de política pública de educación para la producción en funcionamiento.

interministerial liderada por el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.

En ese contexto, se identifica el importante desafío de lograr una mayor articulación entre los procesos de formación técnica y los de inserción al empleo y autoempleo; lo que requiere del fortalecimiento de las alianzas con el sector empleador, privado y estatal, y mayor vinculación entre políticas sectoriales de trabajo y educación.

De igual modo, resulta relevante recoger los aprendizajes del Proyecto para ponerlos a disposición de los actores del desarrollo, como modelos efectivos de formación técnica profesional, profundizando el diálogo con las instancias educativas, los gobiernos locales y las organizaciones de la sociedad civil.

La Ley 070 marca una nueva etapa de valoración de la educación para la producción en Bolivia; con nuevas necesidades de formación. Se requiere, por lo tanto, apoyar nuevas ofertas educativas y modalidades de formación de maestros y maestras, que permitan innovar en los procesos de adopción del modelo socio comunitario productivo.

En este recorrido, la Cooperación Suiza en Bolivia ratifica su compromiso con la formación técnica como factor clave para el desarrollo productivo y social. Por ello, continuará promoviendo el diálogo de los actores públicos y privados del mundo educativo, productivo y laboral, para aportar a un presente y un futuro con mejores oportunidades para la población vulnerable.

3. Fuente: Sistema de Monitoreo y Evaluación del Proyecto SME-PROCAP para la Fase II del proyecto.

Viejas prácticas, nuevos escenarios

Eliana Gallardo Paz*



Capacitación técnica en floricultura en Chuquisaca.

La formación técnica profesional juega un rol fundamental en el logro de un desarrollo social equitativo y es clave para conseguir un empleo digno, si se reconoce su potencial como espacio de encuentro entre el mundo productivo y educativo.

El reporte 2013 *Development Cooperation: Ending Poverty* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) afirma que en la actualidad, 1,2 billones de personas en el mundo son pobres. Todos los esfuerzos desplegados por los países no han sido suficientes para erradicar la pobreza en el mundo. Es este un problema multidimensional, se afirma, e impacta en la economía de todos los países.

Los esfuerzos de la cooperación internacional para el desarrollo, por tanto, tienen como propósito fundamental la erradicación de la pobreza, objetivo que se asienta hoy en un orden internacional que exige soberanía e independencia de los Estados. La cooperación se enfrenta a nuevos conceptos sobre la pobreza y el bienestar que han planteado los países que proporcionan la ayuda y ante la necesidad de aportar a cambios que implican erradicar prácticas discriminatorias en las sociedades y sus instituciones, así como un injusto reparto de la riqueza y el poder que frenan un desarrollo en equidad.

Los cambios en el status país (Bolivia paso a ser reconocido como un país de ingreso

medio-bajo) han impactado en decisiones de la cooperación internacional y en sus políticas de focalización, así como en la agenda de opciones de financiamiento del propio país. La posición del Estado boliviano hace hincapié en la autonomía de la elección frente a los condicionamientos del financiamiento. Esto se puede apreciar, por ejemplo, en la opción por créditos de los organismos multilaterales y una disminución de los acuerdos y donaciones bilaterales.

Esto demuestra parcialmente la nueva estrategia de financiamiento del gobierno central unido al tránsito hacia concepciones más integradoras y horizontales del desarrollo y la ayuda, bajo los cuales trabajó la cooperación internacional en los últimos 10 años, como el de "efectividad de la ayuda" que ahora se entiende como "efectividad del desarrollo", exigiendo un diálogo de iguales, más horizontal, entre los gobiernos y la cooperación.

Sin embargo, aún es temprano para evidenciar los impactos de estas modificaciones. Habrá que esperar evaluar la nueva estrategia de financiamiento país, repesar de qué manera la cooperación en Bolivia se alinea a este nuevo paradigma, y se redefine un nuevo modelo, coherente con los desafíos que esta propuesta implica y con los conceptos de desarrollo que se manejaron hasta el momento, incorporando además nuevos paradigmas sobre lo que se entiende por pobreza y el vivir bien.

En este contexto, el derecho a un empleo digno y a la profesionalización de las personas a lo largo de su vida, constituyen deudas pendientes con las que los países se comprometieron, suscribiendo diferentes convenios y recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo OIT, como la recomendación actualizada sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente adoptada en la Conferencia Internacional del Trabajo de 2004.

En este escenario, la formación técnica profesional juega un rol fundamental en el logro de un desarrollo social equitativo; es clave para conseguir un empleo digno, si se reconoce su

potencial como espacio de encuentro entre el mundo productivo y educativo.

En este sentido, la formación de las personas plantea un desafío no sólo a las agencias internacionales de ayuda, sino a las políticas de cooperación del Estado, a las prioridades que éste determina y lo que se espera respecto al apoyo externo. Hasta el momento, las prioridades en educación dejaron de lado a la formación técnica y a los institutos superiores dependientes de la red del Estado, que sobrevivieron sobre todo por la voluntad de algunas personas e instituciones que han hecho de ellos su proyecto de trabajo y vida. Estas instituciones recibieron apoyo de la cooperación en la década de los 80 y 90, sobre todo para el equipamiento de talleres. Es sorprendente que estos equipos todavía sobreviven a las exigencias de la tecnología y a los cambios en el mercado.

La implementación de la Ley 070, que define como objetivo el de potenciar las capacidades productivas de la población boliviana a partir del desarrollo de "capacidades, habilidades y destrezas humanas creativas, así como de complejos productivos y tecnologías adecuadas", para su incorporación al sector productivo y el desarrollo de emprendimientos comunitarios, exige de esfuerzos compartidos y estrategias de largo plazo.

Un panorama del aporte internacional a la formación técnica actual

Actualmente, las agencias bilaterales y multilaterales activas en educación técnica son pocas. Tradicionalmente las propuestas más importantes y visibles apoyaron proyectos específicos que no tuvieron un impacto real en la transformación de esta área, que se caracteriza por la fragmentación de su oferta en tres subsistemas: regular, alternativa y superior.

El aporte de la cooperación internacional a la formación técnica se puede caracterizar como marginal: los esfuerzos se definen por su dispersión, falta de articulación y armonización entre proyectos, y ausencia de estrategias de apoyo entre las agencias.

La modalidad de apoyo adoptada por las agencias de cooperación al sector educación fue la canasta de fondos que funcionará hasta fines del 2015. Según datos consignados en el informe de gestión 2013 del Ministerio de Educación, de los Bs. 60,5 millones que aportó la cooperación internacional a través de la canasta, 3,5 millones se destinaron a la educación productiva comunitaria. No existe información sobre el tipo de aportes por área específica, lo que dificulta un análisis preciso.

Según datos de la Dirección General de Educación Superior Técnica, Tecnológica

Lingüística y Artística, el Ministerio invirtió desde el año 2006 cerca de Bs. 50 millones en equipamiento para Institutos de Educación Técnica Superior. La información sobre fuentes de financiamiento reporta solamente datos desde 2012. Entre los años 2006 y 2012 el Ministerio invirtió Bs. 49.917.272 en Institutos de Educación Técnica Superior, de este monto total, solamente Bs. 9.747.036 se identifican como recursos de la Canasta de Fondos. (DGESTLA 2015).

Paralelamente, la cooperación internacional ha aportado en los últimos 10 años a instituciones educativas sin fines de lucro, como la Fundación FAUTAPO, la Conferencia Episcopal de Bolivia, el Centro Gregoria Apaza y el INFOCAL, entre los más importantes. El aporte más significativo, en cuanto a montos e impacto logrado, es el apoyo de las oficinas de cooperación de Holanda, Suecia y Suiza. Si bien la Embajada de Holanda cerró en el año 2013 y la Embajada de Suecia se encuentra en proceso de cierre del apoyo ambas financiaron proyectos de educación técnica a FAUTAPO, sobre todo en la organización del sistema de certificación de competencias que fue transferido al Ministerio de Educación una vez se concluyó la etapa piloto, se desarrolló la estructura del sistema y se consolidaron las metodologías de identificación de competencias y certificación. El sistema fue creado por Decreto en el año 2010.

Otra institución que aporta en la definición de modelos de formación técnica con apoyo de la cooperación internacional, es la Conferencia Episcopal que trabaja principalmente en el subsistema de educación alternativa a través de los Centros de Educación Alternativa.

Desafíos para la ayuda

El gobierno actual ha modificado los parámetros del diálogo con la cooperación; eso exige una ruptura de las viejas prácticas y supone un desafío para adecuarse y alinearse a las políticas del Estado plurinacional. En este escenario, los retos no son sólo para la cooperación sino también para el Estado, ya que es claro que no basta el discurso ni la norma, sino una política de focalización en la educación productiva que se refleje en el presupuesto del sector, así como el fortalecimiento y desarrollo de capacidades en las instancias encargadas, para elaborar propuestas concretas determinando necesidades claras y rutas a seguir.

Es necesario, sin duda, el desarrollo de competencias de gestión en todos los niveles del sistema educativo nacional, en el entendido que éstas no se efectivizan en plazos cortos, ya que requieren de aprendizaje compartido

Cambio en las modalidades de la cooperación

Según el informe *La Cooperación al Desarrollo en Bolivia y el Financiamiento Externo* (VIPFE 2013), las modalidades de cooperación en el país se han modificado considerablemente: "Por una parte, el grado de dependencia de la inversión pública al financiamiento externo se ha revertido significativamente tanto en términos relativos como en absolutos. Tal es así, que en el período 1999-2005 la inversión pública financiada con recursos externos, alcanzó un promedio de 55%, en tanto que en el período 2006-2012, esta proporción se ha reducido a 31%".

* Maestría en Planificación Estratégica y Desarrollo Educativo. Asesora Técnica Principal de Colleges and Institutes Canadá (CICan) para el proyecto Educación para el Empleo.

y compromisos de todos los actores institucionales y sociales a largo plazo.

Paralelamente, es necesaria una reflexión conjunta con la participación de todos los actores respecto al rol que puede cumplir la formación profesional técnica en el desarrollo económico local y nacional, sobre todo en el marco de los procesos autonómicos y en las nuevas responsabilidades que recientemente asumieron las gobernaciones. La promoción de la participación del Estado, de los empleadores y de los trabajadores es vital para que se garanticen las condiciones necesarias para el fortalecimiento de los sistemas de formación técnica.

Aporte actual de la cooperación internacional al gobierno de Bolivia

Entre los proyectos más importantes identificados, se encuentra un crédito del BID, acordado en el año 2011, que es parte de la estrategia de país 2011-2015. Este apoyo se dirige a apoyar a la educación formal específicamente a la educación productiva en la secundaria técnico-humanística, para lo que se suscribió un convenio de crédito por US\$ 40 millones, de los cuales US\$ 8 millones se destinarán al fondo para operaciones especiales para la educación regular y a un programa de formación de maestros en 55 municipios.

Canadá ha establecido tres áreas fundamentales del apoyo, entre las que se encuentra: el desarrollo económico sostenible que incluye temas transversales como la sostenibilidad ambiental, equidad entre hombres y mujeres y la gobernanza. Actualmente el proyecto Educación para el Empleo, EPE Bolivia, constituye uno de los más importantes en la cartera de proyectos que apoyan al sector. El proyecto se dirige a desarrollar un modelo de formación técnica innovador y pertinente a las demandas de los sectores productivos y las personas, sobre todo jóvenes. El apoyo al fortalecimiento de la gestión a siete institutos públicos, pretende aportar al desarrollo de un modelo de formación replicable que aporte a la ejecución de la Ley 070 y jerarquice a la formación técnica como una opción de profesionalización, sobre la base de la cualificación de la oferta y su articulación con el mundo del trabajo desde un enfoque de igualdad de género y respeto a la madre tierra.

La Agencia Española de Cooperación (AECID) cuenta con distintos tratados, acuerdos y convenios suscritos con el Estado plurinacional de Bolivia, que involucran a una cantidad importante de organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, así como el programa de conversión de deuda de 2003.

Entre los sectores que prioriza se encuentran actividades territoriales entre las que se halla la educación: el apoyo incluye el programa de Fortalecimiento de Educación Superior (COUNIT) que otorga becas para estudios de postgrado, el programa iberoamericano de formación técnica especializada (PIFTE) y, en el marco de intercambio de deuda, un proyecto de infraestructura para la construcción de centros de formación técnica y tecnológica.

La Cooperación Suiza en Bolivia lleva a cabo acciones de apoyo al gobierno de Bolivia a través del Convenio de Cooperación Técnica y Científica suscrito el año 1973 y ratificado en 1975. En el año 2013 Suiza presenta su nueva estrategia de cooperación 2013-2016, en la cual se prioriza el empleo e ingresos y al que se destina cerca del 30% de los recursos que dispone. Su programa de Formación Profesional Técnica es uno de los más importantes aportes a instituciones de formación en el país.

Si bien en primera instancia es responsabilidad del Estado el fortalecimiento de la formación técnica para responder a los nuevos marcos normativos (esto requiere de articulaciones internas entre áreas y niveles; entre la educación formal, la alternativa y superior) es también responsabilidad de las agencias de cooperación posicionar este tema en el diálogo con el Estado boliviano, recuperar experiencias y cumplir con los mandatos establecidos en los diversos convenios internacionales que han firmado sus países.

Los desafíos que tiene la cooperación en el sector exigen la atención a la necesidad de transitar de una modalidad tradicional de la ayuda, a una que responda a la demanda del Estado, que suponga formulación de planes, estrategias e instrumentos adecuados a la formación técnica. En segundo lugar, supone una reflexión crítica sobre su aporte a la educación productiva, a la capacidad para recuperar aprendizajes sobre todo respecto a la sostenibilidad, la equidad de género, responsabilidad ambiental y a la necesidad de desarrollar capacidades locales e institucionales de gestión en las contrapartes.

En este marco, es fundamental el reconocimiento que la formación es un espacio privilegiado para la articulación de lo público con lo privado, entendiendo que lo privado también y principalmente refiere a los colectivos organizados y a las personas que buscan en la formación técnica una opción de profesionalización.

Para apuntar a este objetivo es necesario que la agenda de desarrollo reconozca la importancia de las políticas y programas dirigidos a fortalecer las instituciones de formación técnica, su infraestructura, el acceso a tecnologías de información y comunicación, la formación de formadores y docentes, la incorporación de mecanismos de igualdad de género, la orientación ocupacional y el fortalecimiento de la gestión institucional.

El desarrollo de una mayor cantidad de espacios de reflexión y de capacitación entre instituciones del Estado, entre el ámbito educativo y el laboral, puede ser garantía de la soberanía de un Estado consciente de sus debilidades y potencialidades y permitirá una mayor capacidad de enfrentar los retos con solvencia.

El desafío mayor radica en la capacidad de modificar las relaciones entre Estado y cooperación, sobre todo en la adopción de una visión integral sobre el desarrollo, donde la formación profesional técnica sea reconocida como un instrumento fundamental que contribuye al diálogo entre sectores. Una visión que rompa con viejas prácticas y apueste por un pacto consensuado y respetuoso de las decisiones que asume cada Estado.

Calle 13, No. 455 esq. Av. 14 de Septiembre, Obrajes.
Casilla 4679, La Paz - Bolivia
Telf. +591 2 2751001
Fax +591 2 2140884
E-mail: lapaz@eda.admin.ch
www.cosude.org.bo