

MIGUEL ÁNGEL MALDONADO GARCÍA

**Formación Para El Trabajo Versus Educación Superior
CAPÍTULO SEIS¹**

Creemos que a las universidades les ha llegado el momento de reconocer su aislamiento. El país tiene interés en que ellas amplíen su círculo de influencia, y ellas no pueden dar una imagen adecuada de su utilidad social sino dejando de replegarse sobre sí mismas, mezclándose en lo posible con la vida pública.

Émile Durkheim (1990)

El alemán Laxzlo Alex, articulista de la revista de Cedefop, hace la siguiente afirmación: la agricultura tardó 10.000 años en aparecer en la vida del hombre, la industria lo hizo en 100 y la tecnología de la información sólo necesitará 10. Concluye que los estudiantes de tecnología de la información comprobarán, dentro de tres años que la mitad de sus conocimientos han quedado anticuados (1991, *Descripción y registro de calificaciones*:. 23-27). El único reparo a la afirmación es que la rápida obsolescencia de los conocimientos no sólo afecta a los egresados de las tecnologías de la información sino, además, a los profesionales de las ciencias de la salud, educación, biología y, en general, a todas las disciplinas.

Buena parte de la vida se relacionará, inexorable, directa o indirectamente, con el trabajo. En estas circunstancias es, por lo menos, paradójico que la educación superior colombiana mire con cierto desdén la formación para el trabajo. En contraprestación, en los planes del Ministerio de Educación hay gran expectativa en que la educación superior se integre con la producción, tal y como lo viene señalando ASCUN (2005) en su proyecto 6x4.

No sólo en Colombia, sino en Latinoamérica y en Europa, existe una creciente preocupación social por el divorcio entre educación y trabajo. En Colombia hay magníficas experiencias de articulaciones en las que intervienen de modo práctico los educadores y los empresarios. Apostarle a un proyecto de formación que reduzca la crisis laboral y social implica comprometer a educadores y empresarios.

Una opción de este proceso de articulación, no la única por supuesto, es la formación para la adquisición y desarrollo de competencias, pero de cara a un contexto definido, unos escenarios locales y sin detrimento de una educación integral. Términos como acreditación, certificación, normalización de competencias,

¹ Capítulo sexto, tomado de: Maldonado (2006). Las competencias, su método y su genealogía. Pedagogía y didáctica del trabajo, ECOE.

evaluación, reconocimiento de aprendizajes previos hacen parte de la agenda de las entidades educativas, y también de las empresas grandes y de algunas pequeñas.

Se colige del párrafo anterior que no es posible un proyecto educativo aislado de los procesos del trabajo. Entidades del sector financiero, salud, transporte comprenden que existen unas competencias para resolver problemas, para aprender, para interpretar información o para trabajar en equipo y que éstas no sólo se adquieren en la escuela sino que se desarrollan dentro de la empresa o por fuera de ambas. Esto ha motivado a que se diseñen programas de formación, de evaluación y de certificación.

De otra parte, prácticas cotidianas -que parecían poco trascendentes- como la oferta de servicios educativos, la evaluación de ingreso y egreso, el reconocimiento de experiencias académicas y productivas, la movilidad dentro y fuera del país, la acreditación de entidades educativas, los procesos de gestión de calidad, el acercamiento interfronterizo y otras dinámicas, cobran hoy importancia, no sólo para la vida laboral sino para la vida académica.

El horizonte latinoamericano sugiere que un joven profesional, así como un experto en un área, debe ser capaz de diseñar una bitácora académico profesional en la cual muestre sus competencias básicas, específicas o transversales o académicas adquiridas en el escenario educativo o a lo largo de su vida laboral. Se observa movilidad laboral y educativa entre ciudades del mismo país o entre ciudades de países vecinos, así como con Europa, Estados Unidos o Asia. Es visible el ingreso de entidades educativas y de empresas de diversos confines que atraen o expulsan a las personas y a las organizaciones del ámbito local, experimentándose fusiones, traslapes y desplazamientos culturales, académicos, productivos y lingüísticos.

Esto nos indica que se está viviendo una progresión de la educación básica y superior hacia la formación profesional en cuyo epicentro está el trabajo, no como algo suntuario sino como algo determinante. Las generaciones jóvenes gozarán o sufrirán, según su formación, de modo permanente y a lo largo de su vida una constante movilidad entre el mundo del trabajo y el mundo académico: la formación continua será el lugar común, o mejor, ya es el factor común y el punto de articulación entre el mundo académico y el productivo.

Sin embargo y frente al panorama señalado, en términos generales, la educación superior colombiana parece no entender el fenómeno de la movilidad académica y social y las deserciones paulatinas del sistema educativo. Es inconcebible que (dentro de un mismo país, departamento o ciudad) un estudiante, que habiendo cursado dos o más años de un programa académico similar, no pueda trasladarse de una a otra universidad o de uno a otro instituto, sin tener que empezar de nuevo desde el primer año o semestre lectivo. La heterogeneidad y el desconocimiento mutuo entre una entidad educativa de educación técnica, tecnológica o superior y otra es absoluto. Casi ninguna entidad educativa reconoce el currículo o plan de formación de la otra, cada quien supone que su plan de formación es mejor, más completo o de mejor calidad que el de su vecino; el castigado es, en consecuencia, el estudiante. Igual pasa entre las universidades públicas y las privadas, entre los institutos técnicos y tecnológicos.

En esta etapa de la historia, a las entidades de educación básica, técnica y superior, les debería ocupar más el aprendizaje de los jóvenes y el propósito de sus aprendizajes. La academia deberá poner sus ojos sobre las formas como los profesionales desarrollan capacidades para resolver problemas, investigar, trabajar en equipo, adaptar tecnologías o moverse en otras culturas y lenguas. De igual manera a los empresarios les ocupará saber cuáles son las nuevas normas que regulan la ética social, el sentido de la solidaridad, la contaminación, el uso de energías no convencionales. Del aprendizaje que unos y otros puedan prodigar depende, en buena parte, la sostenibilidad y la resiliencia de nuestra sociedad.

La Licenciada Mónica G. Sladogna (Cinterfor; 2000), consultora del Departamento de Formación Profesional del INET de Argentina, señala que la vinculación entre educación y trabajo, con arreglo a la formación para la adquisición y desarrollo de competencias no se da espontáneamente y en su desarrollo convergen diversas interpretaciones. Sus apreciaciones son el resultado de la experiencia desarrollada desde el INET en el tema de la formación basada en competencias. Algunas de estas apreciaciones coinciden con los propósitos del Proyecto Alfa Tuning y de la versión colombiana del 6x4, CONACES, CNA, el SENA y, en general, en escenarios en donde circulan prácticas y temáticas relacionadas con la formación por competencias.

Observemos algunos puntos de vista de tirios y troyanos a propósito de las competencias.

La revista de “Educación y Cultura” en los últimos cinco años ha planteado diversas posturas en las cuales no sale bien librado el tema de competencias. Además, Ronald Barnet (2001), Guillermo Bustamante (2002) y Gabriel Parra (2006), entre otros, han adelantado investigaciones con críticas a las competencias.

1 Algunos cuestionamientos al modelo de formación por competencias²

- a) **Ideológica.** La relación entre educación y trabajo puede ser fácilmente tildada de “neoliberal”, pues corre el riesgo de que el sistema educativo se pliegue a las demandas del mercado de trabajo. *Es como si la formación para el trabajo influyera directamente en la pérdida de su formación más específica, cual es la formación de ciudadanos.*
- b) **Pedagógica.** La definición de las competencias en términos de desempeños productivos puede ser leída desde el conductismo. Las causas residen en los métodos de formación con que se asocia las *competencias* y en la *imprecisa diferenciación en el uso de los términos competencias y capacidades que se utilizan como sinónimos. Este mismo riesgo se corre con el diseño curricular, la reflexión sobre las metodologías de enseñanza/aprendizaje y las didácticas utilizadas.*
- c) **Política.** Se ha confundido la “formación basada en competencias” o la formación para la adquisición y desarrollo de competencias con su “certificación”. Son dos procesos interdependientes pero autónomos a la vez. *Esto implica un cuestionamiento a funciones hasta ahora exclusivas de la educación, como son la*

² La numeración de aspectos favorables y de críticas se fundamentan especialmente en el texto de la Licenciada Mónica G. Sladogna, pero con adiciones y supresiones producto de mi experiencia e interpretaciones.

evaluación y la certificación. Pero la preponderancia de la certificación generó un olvido o una propuesta de solución lineal del tema de la formación requerida para el logro de desempeño competente. Consideramos que la definición de las competencias en términos de su formación es más compleja que aquella destinada tan sólo a su evaluación y certificación.

- d) **Productiva.** La dinámica de cambio actual que afecta a la producción de bienes y servicios, dificulta una definición precisa de las calificaciones requeridas.
- e) **Metodológica.** La asociación de los métodos derivados de los procesos productivos, tanto para la definición como para la certificación de competencias infunde dudas sobre el papel de éstos en los procesos educativos.
- f) **Conceptual.** La proliferación de términos que se han generado en torno a las competencias ha provocado una enorme confusión. El trabajo más elaborado al respecto lo coordinó Bustamante (2003).

2 La visión de los promotores de las competencias:

La experiencia y literatura, más visibles, proclives a las competencias son: Francisca Arbizu Echavarrí (1998); Gerhard Bunk (1995); Sergio Tobón (2005-2006); Miguel Zabalza (Diseño y desarrollo curricular 1997); Arismuño (2000). Por su parte a nivel institucional el MEN (2002-2003, 2004, 2005 y 2006); CONACES (2003,2004.2005 y 2006); SENA (2001, 2002, 2003); CINTERFOR (2001, 2002, 2003 y 2004); UNESCO (2004, 2005); OIT y el Proyecto de rediseño curricular Alfa Tuning (2001), Proyecto 6x4 (en el Capítulo siguiente haremos un compendio de este proyecto).

Expongo de modo sintético algunos de los argumentos favorables a las competencias:

- a) **Brinda insumos valiosos al diseño curricular y cambia el esquema de elaboración.** Cambiar la lógica del diseño curricular, a partir de la demanda, exige nuevos roles y funciones, tanto a los curriculistas, como a los docentes. Casi siempre los diseños los realizan los profesores con un enfoque eminentemente académico. En tal sentido, es un magnífico pretexto para la reflexionar sobre la práctica docente.
- b) **Articula la educación con el trabajo.** De acuerdo con la reiteración de este libro, retomar el concepto del trabajo como instrumento didáctico, hace posible contar con herramientas para la evolución de competencias, siendo un paso hacia la articulación entre los diversos niveles del sistema educativo y entre éstos y el trabajo.
- c) **Garantiza un alto grado de precisión metodológica.** La definición de metodologías con una serie de instrumentos, documentos y procesos previamente establecidos reduce riesgos en la relación con lo que el trabajo y la educación pretenden alcanzar.
- d) **Amplía la gestión institucional.** La exploración del mercado de las calificaciones sectoriales impulsa a las instituciones educativas a una redefinición de su rol y propósitos, en cuanto a la vinculación con el sector productivo, la investigación aplicada, el reconocimiento de los procesos tecnológicos in situ; aspectos éstos que minimizan el academicismo.
- e) **Consolida espacios de diálogo social.** Los experimentos nacionales de las mesas sectoriales en las cuales participan diversos actores tales como sindicatos, empresarios, investigadores y académicos posibilita consensos reales en torno a

máximos y mínimos en relación con la definición de competencias y la estandarización de las mismas.

- f) **Formación de recursos humanos eficientes.** La estandarización a nivel local con arreglo a los protocolos internacionales posibilita que educadores, empresarios y trabajadores tracen metas comunes.
- g) **Criterios técnicos en cuanto a empleabilidad y negociación salarial.** Por parte del sector sindical puede acceder a una formación profesional altamente pertinente en términos de empleo y empleabilidad de sus afiliados y tener mecanismos más precisos para la negociación y la remuneración salarial.

Estas dos caras de la moneda por supuesto están sujetas a variables y contextos diversos, pero el listado anterior obedece a experiencias no sólo en el caso de Argentina y Colombia sino de experiencias que se están llevando a cabo en países como México, Brasil, España e Inglaterra,.

3 Identificación, normalización, formación, evaluación y certificación de competencias

La identificación, normalización, formación, evaluación y certificación para la adquisición y desarrollo de competencias, inevitablemente, es parte del proceso de globalización y se dan a la par con los procesos de gestión de calidad previstos por el MEN para la educación superior colombiana. Desde este punto de vista y según las posturas frente a este proceso, se puede afirmar que la formación para adquisición y desarrollo de competencias es una estrategia de sometimiento o, por el contrario, que son una opción para articularse con el ritmo de las transformaciones educativas, laborales y tecnológicas. Antes que dar cuenta de una u otra postura, (aunque advierto que no creo que, necesariamente, la globalización sea sinónimo o causante del neoliberalismo) haré unas descripciones y definiciones aclaratorias.

En la agenda de organismos multilaterales³ se hace un llamado para que el proceso para la adquisición y desarrollo de competencias se universalice, según acuerdos y desarrollos entre entidades de formación, empresas y trabajadores. En Colombia⁴, la respuesta no se ha hecho esperar.

Por su parte, en Europa se inició un enorme proceso de integración en cuanto a la formación profesional; se trata del proyecto de Rediseño Curricular europeo conocido como Tuning que se está desarrollando en paralelo con la Constitución Europea y que ingresó a Colombia como el proyecto Alfa.

Es preciso aclarar que los procesos de adquisición y desarrollo de competencias tiene dos escenarios: el estrictamente educativo y el laboral. Para el caso de Colombia, lo educativo está regulado por el Ministerio de Educación Nacional y tiene efectos en los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación; desde el preescolar hasta la educación

³ UNESCO, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, (CEDEFOP cuya sede está en Berlín), el Centro de Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional (CINTERFOR, sede en Uruguay), las Naciones Unidas (ONU), la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Comunidad Económica Europea y la Organización Económica de Cooperación para el Desarrollo (OECD).

⁴ Colombia: Ministerio de Educación, Colciencias, el ICFES, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), el SENA y un grupo de seis universidades acogieron la propuesta.

superior. En lo laboral las competencias están reguladas por el Ministerio de Trabajo y Protección Social y el SENA, su objetivo fundamental es la formación, evaluación y certificación de trabajadores. Este sistema dual ha generado un paralelismo y ha provocado que las entidades de educación superior, como en otras ocasiones, miren con cierto desdén el enorme trabajo aportado por el SENA.

En América Latina y en Colombia se está produciendo un proceso creciente de fortalecimiento entre trabajo y educación, relacionado con la adquisición y desarrollo de competencias. Frente a este panorama, se pueden establecer cinco grandes etapas, a saber: identificación, normalización, formación, evaluación y certificación.

- a. **Identificar competencias:** es un método o una técnica que se emplea para establecer o definir, a partir de una actividad de trabajo, las competencias requeridas para ejecutar la actividad con criterios de calidad. La cobertura de la competencia identificada puede ir desde el puesto particular de trabajo hasta el área ocupacional o ámbito de trabajo. El método aplicado ha sido el estructural funcionalismo inglés derivado de los procesos productivos o métodos ligados al desarrollo curricular disciplinar.
- b. **Normalizar:** en sentido general y de acuerdo con lo establecido por Cedefop (Europa) y por Cinterfor (América Latina) y el SENA, normalizar una competencia es un proceso mediante el cual un grupo de trabajadores, empresarios y educadores establecen acuerdos para estandarizar los resultados que un trabajador debe lograr en el desempeño de una función productiva: los criterios de desempeño, las evidencias producto de una acción de trabajo y los saberes, en un contexto particular, dan testimonio de la competencia de un estudiante, un profesional o un trabajador.
- c. **Formar para la adquisición de competencias:** este es el proceso derivado de los dos anteriores; una vez identificadas y normalizadas o estandarizadas las competencias, es posible diseñar los procesos curriculares de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que se caracterizan por el reconocimiento de los saberes y experiencias previas de los estudiantes con énfasis en el trabajo y en la investigación. El marco de referencia de la formación para el desarrollo de competencias es la **pedagogía del trabajo** cuyos **objetivos** son: primero, desarrollar la personalidad; segundo, cambiar o fortalecer el comportamiento en actividades humanas tales como pensar, actuar, asumir responsabilidad; y, tercero, desarrollar la eficiencia humana o “cualificación” en el sentido de habilidades especiales y responsabilidad para el trabajo concreto. (Maldonado, M.A., 2002).
- d. **Evaluar:** una vez identificadas y convertidas en normas de competencia o estándares se puede proceder a la evaluación de las mismas. Este proceso está ligado a reconocer la competencia adquirida por un trabajador o profesional sin importar el lugar o el momento que la adquirió, lo cual señala su autonomía frente a los procesos de enseñanza aprendizaje propios de los centros educativos. En esta etapa se recogen

las evidencias y se formulan juicios según los desempeños observados frente a los estándares identificados o a las normas de competencia. Esta evaluación puede ser practicada por entidades educativas, (universidades e institutos técnicos y tecnológicos), empresas, sindicatos y organismos que cuenten con la aprobación del Ministerio de Protección Social y del SENA. Los tres actores son: los evaluadores, los interesados o candidatos y el centro evaluador.

- e. **Certificar:** es la etapa final de la evaluación frente al estándar: “la certificación de la competencia es el reconocimiento público, formal y temporal de la capacidad laboral demostrada por un trabajador, efectuado con base en la evaluación de sus competencias en relación con una norma y sin estar necesariamente sujeto a la culminación de un proceso educativo.” (Irigoin A. M. y Vargas, F. 2004, p. 45).

Bajo este esquema, Cinterfor auspicia un proceso paralelo al europeo y lo impulsa en América Latina. Si se consultan sus documentos, se observa gran similitud de las metodologías que han venido siendo empleadas en América desde México, pasando por los países de centro América y del Caribe hasta los del Sur como Uruguay, Chile y Argentina. Términos como: mapas funcionales, normas de competencia laboral, unidades de competencia o certificación, aparecen en las entidades de formación para el trabajo pero también en las empresas latinoamericanas.

No cabe duda de que el lugar más adecuado para buscar el origen de los sistemas para identificar, normalizar, formar y certificar competencias es Inglaterra; sin embargo - con enfoques particulares- son notorias las experiencias de países como Alemania, Australia, Canadá y España o, de modo más cercano y reciente, México, Argentina, Chile, Uruguay y, ahora, Colombia. Su punto de partida está en el trabajo, en el empleo y en las relaciones de éstos con la formación profesional.⁵ Dada la naturaleza de su origen, las definiciones de competencia laboral o profesional están relacionadas con los acontecimientos ocurridos en la Unión Europea en los últimos 30 años del siglo XX; sin embargo, tal y como lo plantea el proceso vivido en la educación básica de Colombia y otros países del cono Sur, Centro América y el Caribe, hay ya un camino trazado.

En América Latina, a partir del año 1998, fecha en la cual la OIT convocó a representantes del trabajo y la educación de organismos públicos y privados a un Seminario en Río de Janeiro, se propuso el tema de formar para la adquisición y desarrollo de competencias. Un año después, Cinterfor organizó un Taller en Montevideo en el que se analizaron los marcos teóricos y metodológicos de las competencias para los países latinoamericanos. Desde entonces han sido constantes los eventos en diversas ciudades latinoamericanas, cuyo propósito es compartir experiencias y avanzar en esta temática.

La OIT, aunque la expresión parezca extraña, ha venido impulsando la idea del *trabajo decente*, especialmente a raíz de la degradación paulatina de las formas de trabajo que pasan por el trabajo informal, el subempleo, autoempleo y otras variaciones que acarrear jornadas extenuantes de trabajo, bajos ingresos, trabajo infantil y otras especies

⁵ El colombiano Fernando Vargas, consultor de Cinterfor, es uno de los escritores más prolíficos sobre experiencias de formación y certificación de competencias en América Latina y un referente en la producción de este libro. En línea: www.cinterfor.org.uy

visibles en el ámbito rural y urbano. De acuerdo con la OIT, el trabajo decente o digno se refiere a la necesidad de que los trabajadores, hombres y mujeres accedan a trabajos dignos que mejoren la calidad de vida de las familias; para ello propone, cuatro objetivos estratégicos: conseguir que respeten los principios y derechos fundamentales del trabajo, crear mayores oportunidades de empleo y de ingresos; extender la protección social (seguridad humana); y promover el diálogo social. A este proceso se ha venido articulando la formación por competencias.

La versión colombiana del proceso la promueve el SENA que en esencia ha mantenido la metodología fundada en el estructural funcionalismo inglés pero con algunas variaciones en el proceso de participación y en el ensamble entre la etapa relacionada con los procesos productivos y en su articulación con el diseño curricular, *escamoteando* la versión inglesa y la propia española, con las cuales se nutrió en su fase inicial. Además, otros organismos que guardan similitud con el SENA como CONOCER, INA, SENAI, SENATI y el INTECAP, entre otros, han producido manuales y metodologías para el desarrollo y estructuración de sistemas para la adquisición de competencias, al igual que Colombia, siempre enmarcados en el estructural funcionalismo inglés, con ligeras variaciones y adaptaciones. Si se observa con detenimiento el Proyecto Tuning se encontrarán sus enormes similitudes en cuanto al diseño curricular y en la consulta al sector empresarial.

El SENA ha propuesto una estrategia en la cual trabaja de modo concertado en las denominadas “mesas sectoriales”; con el ánimo de que trabajadores, empresarios y educadores formulen sus requerimientos. Una vez se identifican las competencias, se definen unos estándares para que cada sector regule sus metas. Los empresarios señalan cuáles son los requerimientos laborales; los investigadores, los dominios tecnológicos y las tendencias metodológicas; y, por su parte, los educadores las competencias de las disciplinas. De esta forma, se abren dos caminos: de una parte, ofrece las normas de competencia laboral para quienes estén interesados en convertirse en organismos certificadores de las competencias; y, de otra parte, entrega las normas de competencia laboral a las entidades dedicadas a la capacitación de trabajadores como estándares de su formación.

4 Moraleja sobre la experiencia del Reino Unido

Como parte de este análisis preliminar, recapitularé algunos comentarios contemplados por Laxzlo Alex, (Cedefop, 1991) quien sugiere que si deseamos comprender el sistema británico de enseñanza técnica y profesional inicial, debemos identificar la relación entre éstas con el mercado del trabajo. Estas relaciones determinan las siguientes cinco rutas de acceso al mercado laboral.

- a) A través de la escuela secundaria, una vez finalizada la educación general académica, sin recibir ninguna otra enseñanza profesional o técnica complementaria, los jóvenes de 16 años pueden ingresar directamente a empleos no cualificados o semicualificados.
- b) A través de la escuela secundaria y el *youth training scheme* los jóvenes de 16 años ingresan a los mismos empleos de baja cualificación del sector servicios o administrativos.

- c) A través de la escuela secundaria o la enseñanza técnica complementaria (further technical education) los jóvenes de 16 años ingresan a un aprendizaje oficial o a una empresa, dándose la posibilidad de un empleo cualificado dentro del sector industrial o del sector servicios. Al finalizar su etapa escolar acceden, directa o indirectamente, a un aprendizaje para el trabajo o una formación profesional.
- d) A través de la escuela secundaria y la enseñanza técnica y profesional complementarias los jóvenes de 16 ó 17 años ingresan a una formación específica de la empresa de empleos no manuales.
- e) Y, el último nivel, a través de la enseñanza superior, los jóvenes de 21 años tienen la posibilidad de acceder a un puesto profesional o de gestión. Pueden constituirse en la elite que prosigue los estudios académicos hacia la enseñanza superior. Quienes cursan estudios profesionales, como los ingenieros o los médicos, pasan seguidamente a ejercer su profesión. Quienes estudian letras o ciencias sociales, suelen continuar en la enseñanza superior y seguir cursos de formación profesional complementaria, antes de ejercer su profesión o dedicarse a la dirección.

Alex enfatiza que, a diferencia de Europa, en el Reino Unido no hay unas leyes que regulen la formación profesional o formación para el trabajo, puesto que ésta, se ha dejado en manos de los empresarios y, especialmente, de entidades que no fueron creadas por el sistema educativo.

En Colombia, la Ley General de Educación establece que existe educación formal, informal y no formal, esto posibilitó una gama de imprecisiones y tal variedad de ofertas en la cual participan diversos actores que van desde entidades de talla internacional hasta el más denigrante “garaje”. Ante este desconcierto y ante la falta de respuestas eficaces de formación de trabajadores, los empresarios cada día asumen con mayor interés y rigor el papel de formadores. Sin embargo, recientemente se legisló en torno a los procesos de certificación y formación asignándole un papel preponderante al SENA.

En el Reino Unido existen más de 300 entidades con atributos para certificar o validar cualificaciones técnicas y profesionales. Alex afirma que la elevada cantidad de estas entidades y la competencia entre ellas han generado confusión entre los jóvenes y empresarios en cuanto al alcance y los límites de las certificaciones y las formas de acceder a ellas, esta experiencia puede ser una lección para Colombia.

Este es el origen de las normas de competencia, en la cual los profesores y los *awarding bodies* (organismos encargados de procesar las cualificaciones) fijan el plan de estudios y el nivel de formación con arreglo a competencias. Otra dificultad, señalada por Alex, es que en el proceso de evaluación del Reino Unido se hace énfasis en la demostración de la competencia práctica para el puesto de trabajo más que en el acceso y el dominio de un programa de estudios, generándose una polaridad.

De otra parte, señala Alex que problemáticas como la deserción escolar y las bajas notas produjeron trabajadores no cualificados o semicualificados. Fue entonces cuando se creó la National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) (Consejo Nacional para las Cualificaciones Profesionales) con el propósito de reformar el sistema de

cualificaciones o titulaciones vigentes⁶ (...) El objetivo previsto fue acreditar cada una de las cualificaciones profesionales empíricas en función de cinco niveles básicos, instaurando un sistema único. Estas cualificaciones o titulaciones se identifican con el nombre de National Vocational Qualifications (NVQ) (Cualificaciones Profesionales Nacionales). Las NVQ poseen una base profesional y se pretende que los empresarios las reconozcan. Sin embargo, destaca Alex que, en tanto que las cualificaciones o titulaciones son la sumatoria de muchas competencias, se hace muy difícil lograr una certificación completa.

En el Reino Unido las cualificaciones o titulaciones ha generado tensión entre los centros educativos y las empresas puesto que sus expectativas y postulados son distintos. Las cualificaciones o competencias académicas parten de la idea de excelencia académica y el desarrollo personal y social, mientras que las cualificaciones profesionales o laborales se basan más en la adquisición de competencias profesionales específicas, orientadas hacia el trabajo. Lo que se diseñó con el propósito de articular dos instancias ha provocado rompimientos y desarticulaciones.

Otro de los problemas, al igual que en Colombia, es el alto desempleo juvenil. Los desarrollos tecnológicos provocan el rechazo de la mano de obra no calificada, reduciendo así las oportunidades de los jóvenes no cualificados, al tiempo que la elevada tasa de desempleo dificulta sus intentos de integración en el mercado de trabajo. Afortunadamente, a medida que ha aumentado las exigencias para el desempeño laboral, ha aumentado entre los jóvenes la tendencia a permanecer más tiempo en las escuelas, de modo que, en 1992, más de 60% seguían los estudios escolarizados a niveles superiores después de los 16 años. Sin embargo, muchos, después de terminar la fase que los habilita para un empleo no calificado, ingresan al mercado laboral, a menudo en condiciones precarias. Una vez los captura el sistema productivo estos jóvenes desertan del sistema educativo y van de un puesto a otro con pocas posibilidades de formarse o progresar en el plano académico y social. Además, a menudo, muchos de los que intentan conseguir directamente un empleo a los 16 años acaban en una situación de desempleo crónico o de subempleo. De otra parte, está surgiendo así una subclase que se ve obligada a permanecer en los límites del mercado de trabajo y cada vez más marginado de la sociedad en general.

Alex concluye que en el Reino Unido poderosas fuerzas económicas plantean nuevas exigencias al sistema de formación profesional en los centros y que esto, sumando a cambios de naturaleza política, han debilitado el tradicional sistema a través del aprendizaje profesional, creando una mayor demanda de formación específica de la empresa. El Reino Unido sigue caracterizándose por el bajo nivel de aprovechamiento escolar de sus jóvenes trabajadores y por una creciente separación de quienes consiguen un empleo fijo y los subempleados.

En el Reino Unido hay un proyecto de formación por competencias que aún demanda compromiso de los empresarios y mayor acercamiento de las entidades educativas a las empresas.

Definitivamente, aunque parezca paradójico, son muchas las semejanzas entre Colombia y el Reino Unido en cuanto a educación y trabajo. Tradicionalmente los

⁶ Los británicos entienden que las cualificaciones son sinónimo de titulaciones o, lo que es igual, son la sumatoria de competencias.

centros de formación tipo SENA capacitaban a los aprendices industriales, comerciales y agrícolas y les otorgaban su certificado correspondiente. Sin embargo, muchos de ellos ante la falta de empleo, se ven obligados a mantenerse abrigados por el SENA en diversos programas de capacitación aún después de haber recibido una certificación. El desempleo juvenil tiene atrapado grandes contingentes en la desesperanza, no sólo para quienes han desertado de la educación sino para los egresados de instituciones de educación formal e informal y que cuentan con certificados que acreditan su formación.

Estas experiencias plantean un enorme reto de acercamiento entre los lineamientos de la educación superior señalados en los procesos de acreditación, certificación y movilidad profesional y los procesos específicos adelantados por organismos como el SENA.

Referencias bibliográficas

- Alex, L. (1991). *Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación*. En: Revista CEDEFOP, núm. 2, pp. 23-27.
- Arismuño, A., González, M., y Luján, C. (2004). *Organización y docencia universitaria: un diálogo posible. El reciente proceso de desarrollo institucional de la Universidad Católica del Uruguay*
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa.
- Bustamante, G. (coord), (2004). *El concepto de competencia*, Tres volúmenes, Bogotá D.C., Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría Libros.
- Durkheim, É. (1990). *Educación y Pedagogía. Ensayos y controversias*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, p. 108.
- Echávarri, F. (1998). *La Formación Profesional Específica. Claves para el desarrollo curricular*, Madrid, Santillana, pp.86, 87, 89 y 126 a 136.
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2004). *Certificación de competencias. Del concepto al sistema*, Boletín CINTERFOR núm. 172
- Sladogna, M. G (2002, mayo- agosto). *Una mirada a la construcción de competencias desde el sistema educativo. La experiencia argentina*. Montevideo, Boletín Cinterfor, núm. 149.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias en la educación Superior*. Bogotá, Ecoe.