



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

LA ENSEÑANZA Y FORMACIÓN TÉCNICO
PROFESIONAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

A stack of four books, shown in a stylized, layered manner with varying shades of blue.

UNA PERSPECTIVA REGIONAL HACIA 2030

► CRÉDITOS

Este informe ha sido elaborado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, bajo la coordinación de Elspeth McOmish con el apoyo de Borhene Chakroun y Cecilia Barbieri.

Este informe ha sido preparado por Paola Sevilla y Guillermo Dutra.

AGRADECIMIENTOS:

El equipo del informe agradece las contribuciones y apoyo prestados por el grupo de expertos en Enseñanza y Formación Técnica Profesional de América Latina y el Caribe de la UNESCO.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de las autoras y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.



ANTECEDENTES

La comunidad internacional ha establecido una ambiciosa **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible** que cuenta con el consenso de todos los países de América Latina y el Caribe en sus objetivos, metas e indicadores. Esta agenda se compromete con un enfoque integrado de desarrollo, apostando a la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, al crecimiento económico inclusivo y sostenible, a la lucha contra la desigualdad, la preservación del planeta y al trabajo decente para todas las mujeres y los hombres.

La *UNESCO* en su calidad de organismo de las Naciones Unidas especializado en educación, y consecuente con esta Agenda, específicamente con su Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, promueve la agenda de **Educación 2030** que es integral, desafiante y recoge las aspiraciones del programa Educación Para Todos de no dejar a nadie rezagado.

Esta nueva hoja de ruta, aprobada en **Incheon en mayo de 2015**, otorga un papel preponderante a la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) para el cumplimiento de sus aspiraciones. En particular, las metas en relación a esta educación se dirigen a propiciar el acceso igualitario a una EFTP de calidad a mujeres y hombres, personas vulnerables, incluidas personas con discapacidad y pueblos originarios; así como también a aumentar el número de jóvenes y adultos con competencias técnicas y profesionales, con miras al empleo, el trabajo decente y el espíritu empresarial, promoviendo el crecimiento económico sostenible e inclusivo y apoyando la transición a las economías ecológicas y la sostenibilidad ambiental. Al ser la agenda de Educación 2030 parte integral de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, estas metas son en aspiraciones a nivel mundial de todos sus países miembros, desafiando a los sistemas nacionales de EFTP a contribuir con el desarrollo sostenible. Es decir, con el desarrollo capaz de satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades.

La **Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe (OREALC/UNESCO)**, a fin de apoyar el protagonismo que la EFTP adquiere en la región en el marco de estas agendas -según los compromisos asumidos globalmente-, ha elaborado este documento que analiza los desafíos existentes, revisa el estado de la situación de esta educación y propone un conjunto de directrices específicas para la región con miras al 2030. Estas directrices surgen del reconocimiento de la existencia de una amplia heterogeneidad de sistemas de EFTP en los países de la región, en relación a su estructura, institucionalidad y gobernanza, pero de la existencia de problemáticas y desafíos comunes. Además están en línea con la estrategia general para la Enseñanza y Formación Técnica Profesional 2016-2021 de la UNESCO que en consonancia con el

ODS 4, aspira a apoyar los esfuerzos de los Estados Miembros para aumentar la pertinencia de sus sistemas de EFTP y dotar a todos los jóvenes y adultos con las competencias necesarias para el empleo, el trabajo decente, el espíritu empresarial y el aprendizaje a lo largo de la vida, y a contribuir a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en su conjunto. El objetivo del documento es motivar y orientar a los gobiernos a trabajar en políticas integrales de EFTP, que favorezcan la capacidad de respuesta de esta educación a las múltiples demandas de naturaleza, económica, social, y ambiental que emergen en el nuevo escenario.

Dos encuentros convocados por la UNESCO han nutrido con antecedentes directos esta iniciativa regional. El primero, el Foro Regional de EFTP denominado “*Mirando hacia 2030: fortalecer el desarrollo de competencias laborales, medio de un mejor futuro para todos*”, realizado en Montevideo, Uruguay, en noviembre de 2015. El segundo, la Reunión de Expertos en EFTP de América Latina y el Caribe que se llevó a cabo en mayo de 2016 en Santiago de Chile. En ambas instancias, a través del diálogo entre países, el intercambio de experiencias y la identificación de preocupaciones compartidas, se trazaron las primeras líneas en relación a los desafíos comunes de los países de la región que son recogidas en esta propuesta.

El documento se divide en dos partes. La primera presenta el contexto y los principales desafíos de desarrollo sustentable que tiene la región y que pautan las tendencias de la EFTP; a partir de ello, se repasan brevemente los orígenes, evolución, y retos persistentes en ámbitos claves de esta educación. La segunda parte, contiene un conjunto de principios ordenadores y propuesta de directrices para avanzar en los desafíos contenidos en la agenda de Educación 2030.

Para finalizar se señala que la mirada hacia 2030 que aquí se propone debe ser tomada como un punto inicial del despegue de una reflexión y debate más amplio sobre la EFTP en América Latina y el Caribe, y no como una visión estática y acabada. La EFTP produce cambios en las personas, las economías y las sociedades, y a la vez está profundamente afectada por los resultados de estos cambios. En ese sentido, requiere ser cada vez más consciente de sí misma y de su entorno, manteniéndose en constante evolución, para ser relevante y valiosa, y contribuir al desarrollo sostenible.

CONTEXTO Y TENDENCIAS DE LA EFTP EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

1.1 PANORAMA REGIONAL

América Latina y el Caribe se posicionan ante la *Agenda de Desarrollo Sostenible y de Educación 2030* con avances importantes en la reducción de la pobreza, pero también con retos apremiantes en materia de equidad y sostenibilidad. Persiste en esta región de ingreso medio, una gran heterogeneidad de niveles de desarrollo entre países, y varios de ellos presentan rezagos que demandan urgente atención.

Algunas de las principales tendencias que configuran el escenario regional actual y que afectan a la EFTP se presentan a continuación.

> INSERCIÓN INTERNACIONAL

Como resultado de las fuertes caídas en los precios de las materias primas y una menor demanda internacional de los bienes que la región produce, el trienio entre 2013 y 2015 fue el de peor desempeño exportador en ocho décadas. Para revertir esta disminución de ingresos de divisas, producto del término de la bonanza de los precios de los productos primarios, los países requieren avanzar hacia una inserción internacional más activa que privilegie la política industrial, la diversificación, la facilitación del comercio y la integración intrarregional (CEPAL, 2015). Los acuerdos orientados a promover intercambios entre los países de la región (Alianza para el Pacífico, MERCOSUR, CARICOM), y con otras regiones (Acuerdo Transpacífico de Cooperación Económica, Acuerdo sobre Comercio de Servicios) son un componente fundamental para dar este paso.

No obstante, el desafío mayor está en los ajustes que los países requieren realizar para abandonar su rol restringido de exportador de materias primas en el contexto global, como inversión en nuevas tecnológicas e infraestructura, mejoramiento de los procesos de producción y desarrollo de capital humano.

> LA REGIÓN Y SU TRAMPA DE INGRESO MEDIO

Muchas de las economías de la región han caído en la trampa del ingreso medio. Sus costos salariales son demasiado altos para competir con países que disponen de mano de obra barata, pero tampoco pueden competir con países desarrollados en la parte más alta de la cadena de valor.

Para superar esta trampa, los países requieren de reformas estructurales que les permitan diversificar su matriz productiva, apostar a la innovación, así como también de mejores estándares de productividad y empleos de buena calidad. Se trata de transitar hacia modelos económicos más vinculados con el conocimiento y las competencias. La experiencia internacional comparada da cuenta que aquellos países que son capaces de acumular un mayor stock de capital humano de calidad, son lo que tienen mayores posibilidades de evadir la trampa del ingreso medio (Eichengreen, Park y Shin, 2013).

> PRODUCTIVIDAD, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO (I+D) E INNOVACIÓN

Según estimaciones del BID la productividad en América Latina y el Caribe asciende a cerca de la mitad de su potencial y se encuentra muy por debajo de la observada en países como China e India, la Unión Europea (UE-12), el promedio de países emergentes y en desarrollo, y también por debajo del promedio mundial (BID, 2016)

El incremento en la productividad que los países de la región demandan se asocia fuertemente con políticas que promuevan la I+D, la innovación y también la gestión del talento humano. El despliegue de estas políticas implica una serie de acciones, entre ellas: vincular la investigación a las actividades productivas, corregir la falta de coordinación entre los actores en los sistemas de innovación, promover la formación que demanda la innovación tecnológica, fomentar mecanismos competitivos como instrumentos para asignar recursos para la innovación a universidades e instituciones de EFTP, y evaluar resultados e impactos.

La región se caracteriza por su bajo nivel de inversión en I+D comparado con los países de la OCDE y una reducida participación del sector empresarial en esta materia. Las exportaciones principales poco tienen que ver con la tecnología y la innovación, y la inversión extranjera directa no se concentra en los sectores tecnológicos de punta, como sucede en Asia con los mismos inversores. A fin de revertir esta situación, los saberes acumulados en la fuerza de trabajo requieren transformarse en el motor que active la innovación e incremente su intensidad. Esto exige de instituciones abiertas a la percepción de los cambios en el contexto productivo y su transformación en conocimiento.

> TENDENCIAS DEMOGRÁFICAS

Los países de la región enfrentan las brechas de equidad y sostenibilidad en el marco de tendencias demográficas caracterizadas por la convergencia conjunta hacia niveles bajos de fecundidad y una esperanza de vida prolongada que llevan al cambio de la estructura etaria de la población. Hacia fines de 2010, la región de América Latina y el Caribe deja de ser abundante en población juvenil para convertirse en una sociedad con predominio de adultos jóvenes y adultos, como ocurrió previamente en Europa y América del Norte (CEPAL, 2015).

Por otra parte, se identifica una tendencia regresiva en el flujo de migrantes hacia fuera de la región, cobrando vitalidad la migración intrarregional. En el periodo 2000-2010, el stock de latinoamericanos viviendo en un país distinto al de su nacimiento se incrementó en un 32%, debido principalmente a la estabilidad política y mejoras económicas de algunos de ellos (Martínez y Orrego, 2016).

> POBREZA Y DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO

Entre 1990 y 2015, la tasa de pobreza en la región disminuyó desde un 48% a menos de un 30% como consecuencia de las políticas que se pudieron implementar en una década próspera. Sin embargo, los países de América Latina y el Caribe aún exhiben en su conjunto una de las peores distribuciones del ingreso. Los ingresos del 10% más rico de la población son 14 veces superiores a los del 40% más pobre y persisten otras desigualdades como la de género y la urbano-rural. Esto pese a que entre el 2010 y 2014, el coeficiente de Gini acumuló una caída del 3,2% a una tasa anualizada del 0,8% (CEPAL, 2015).

Por otra parte, siendo ésta una región eminentemente urbana, hay aún una gran parte de la población que habita en el campo. Dentro de esta población se encuentran mujeres que predominan en la economía informal rural, en condiciones laborales precarias y donde la pobreza es persistente. La pobreza entre la población rural bajó solo de 62% a 49% durante la última década (2002-2011), pese al aumento de las agro exportaciones, al auge agrícola y al crecimiento económico.

> EMPLEO

Avanzar en los cambios estructurales que se requieren implica también enfrentar los déficits existentes en empleo y trabajo decente. En 2015 hubo el primer aumento significativo de la tasa de desocupación abierta después de cinco años, alcanzando este indicador al nivel de 2010.

Los indicadores de coyuntura no invitan al optimismo, la demanda laboral es todavía débil. La tasa de ocupación, que comenzó a presentar variaciones interanuales negativas desde el segundo trimestre de 2013, continúa en esta tendencia diez trimestres después. La desocupación femenina se incrementó también de manera significativa, llegando a un 8,2% al tercer trimestre (en comparación con un 5,9% para los hombres). Por otra parte, el desempleo juvenil comenzó a crecer a partir de 2013 - triplicando en promedio al de los adultos - llegando a un 15,3% en el tercer trimestre de 2015.

Los años de educación de la fuerza laboral de la región, sin embargo, se han incrementado. El porcentaje de ocupados con educación media subió del 43,2% al 48,5% entre 2005 y 2014, mientras que aquéllos con educación superior pasaron del 14,5% al 20,5% (OIT, 2015a). A pesar de ello, la informalidad en el mercado de trabajo es persistente y sigue afectando al 47,7% de los trabajadores ocupados. Los datos de la OIT revelan que en la región, entre el 20% de la población con mayores ingresos las situaciones de informalidad afectan al 30% de las personas. En cambio, entre el 20% de la población con menos ingresos, 73,4% están en situación de informalidad.

> MICRO Y PEQUEÑAS EMPRESAS (MYPE)

América Latina y el Caribe ha mantenido siempre una elevada presencia de micro y pequeñas empresas (MYPE), y muy baja de empresas de tamaño mediano. Los últimos datos disponibles indican que en la región hay unos 11 millones de unidades económicas que contaban con al menos un trabajador además del empleador, una vasta mayoría de las cuales son MYPE, alrededor de 10 millones, y solo un millón son empresas medianas y grandes. Las MYPE generan 47% del empleo, es decir, ofrecen puestos de trabajo a unos 127 millones de personas. Por otra parte, hay alrededor de 76 millones de trabajadores por cuenta propia, que representan 28% del empleo. Juntos, trabajadores de MYPE y trabajadores por cuenta propia representan alrededor de las tres cuartas partes del empleo. Otro 5% corresponde al trabajo doméstico. Y solo un 19% del empleo se genera en las empresas medianas y grandes.

Este predominio de MYPE y de trabajadores por cuenta propia en la estructura productiva, y la falta de empresas medianas, es un freno al crecimiento de la productividad y de los empleos de calidad. Es por esta estructura de las unidades económicas que el 80% de la fuerza laboral trabaja en sectores por debajo del promedio de productividad de la región, y sólo 20% de la fuerza laboral trabaja en sectores sobre el promedio de productividad, lo cual se traduce de manera directa en desigualdades en los mercados de trabajo (OIT, 2015b).

> ECONOMÍA VERDE Y EMPLEOS VERDES

La economía verde se define como un conjunto de modelos de producción integral e incluyente que toma en consideración variables ambientales y sociales. Su preocupación por el impacto ambiental, la utilización de recursos de forma eficientes y su pretensión de ser socialmente incluyente la convierten en un modelo de economía estratégica para la región. El foco está en desvincular el crecimiento económico de la creciente utilización de recursos naturales y de los impactos ambientales negativos que ello produce, por lo que es una estrategia prometedora para asegurar la prosperidad en el futuro. (CAMPOS, MELINA, 2010).

La región de América Latina y el Caribe tiene aún mucho camino por recorrer para generar compromisos nacionales efectivos en aras de la economía verde. Sin embargo, existen iniciativas prometedoras como la Iniciativa de Empleo Verdes, lanzada conjuntamente por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), la Organización Internacional del

Trabajo (OIT), la Organización Internacional de Empleadores (OIE) y la Confederación Sindical Internacional (CSI). Esta iniciativa apoya los esfuerzos concertados desplegados por los gobiernos, los empleadores y los sindicatos con el fin de promover, en un mundo desafiado por el clima, políticas coherentes y medioambientalmente sostenibles y programas eficaces para generar empleos verdes y trabajo decente para todos (OIT, 2012). También se refiere a los esfuerzos hemisféricos de formación en esta temática ejecutados por el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) que trabaja con 34 países miembros del continente americano y que tiene sede en Costa Rica.

> EDUCACIÓN

En el plano educativo, se reconoce mejoras en las tasas de escolarización en la primaria, y en las de transición y de participación de la secundaria, aunque en términos absolutos, estas últimas varían dentro de la región y se reducen al término del nivel. La tasa bruta de escolarización de la secundaria inferior es en el Caribe del 73% y en América Latina del 99%, mientras que en la secundaria superior, estas tasas bajan a 47% y 77% respectivamente (UNESCO, 2015b). Asimismo, resultan extremas las diferencias existentes entre las tasas de logro educativo de este nivel. En el 2013, el 80% de los jóvenes del quintil 5 concluyó la secundaria, mientras que en el quintil 1 solo lo hizo el 34% (Trucco y Ullmann, 2015).

Un estudio del Banco Mundial efectuado en 8 países de la región, da cuenta que la principal razón de abandono de este nivel educativo mencionada por los jóvenes desertores es que “no tenían interés, o no les interesaba lo que aprendían en la escuela”, lo que abre la interrogante sobre la pertinencia de los contenidos impartidos (Székely, 2015) o el significado que tiene la educación en la vida de estas poblaciones.

En coherencia con los datos anteriores, se percata que a partir de los 15 años el porcentaje de jóvenes que asisten al sistema escolar disminuye. El abandono escolar, va acompañado del incremento del acceso al mercado laboral, y ante su fracaso, el incremento de la situación de los que no estudian ni trabajan. Este último grupo ascienden a más de 20 millones en la región, representando un 20% del tramo comprendido entre los 15 y 24 años de edad. De ellos, dos terceras partes son mujeres, y casi el 60% proviene de hogares pobres y vulnerables, contribuyendo a perpetuar la transmisión de disparidades de género e ingresos de una generación a otra (De Hoyos, Halsey, y Székely, 2016).

Respecto a los jóvenes que están en el sistema escolar, PISA 2012 da cuenta que, si bien su desempeño en la secundaria ha mejorado más que el promedio de los países de la OECD, existe un margen considerable para progresar. Los ocho países participantes en esta prueba¹, continúan obteniendo resultados bajos en las tres materias evaluadas (matemáticas, ciencias y lectura), situándose en el tercio más bajo de la clasificación (sobre 65 países) (OECD, 2014). Más alarmante es la brecha de desempeño entre el cuartil de estudiantes más pobre y el más rico de cada país, el que equivale a dos años de escolaridad.

Los resultados de TERCE 2013² entregan un panorama similar en el nivel primario, indicando que pese a las mejoras registradas en relación a SERCE 2006³ el desempeño a nivel regional es bajo. Un tercio de los estudiantes de tercer grado tienen un bajo rendimiento en las pruebas de matemáticas, mientras que en la prueba de ciencias de sexto grado esta fracción es superior al 45%. Se advierte, entonces, que los desafíos de la región en materia educativa van más allá de la cobertura y la retención, ya que están asociados por sobre todo a aspectos cualitativos de la experiencia educacional (UNESCO, 2014).

1 Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay.

2 Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo implementado por OREALC-UNESCO, en el que participaron 15 países de América Latina más el estado mexicano de Nuevo León.

3 Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo implementado por OREALC-UNESCO.

> OFERTA Y DEMANDA DE CALIFICACIONES

En directa relación con la calidad de la educación, se advierte, el profundo grado de desconexión que existe entre la formación que ofrece el sistema educativo, y las competencias demandadas por el sector productivo. Dentro de las regiones emergentes, América Latina y el Caribe es la que mayores dificultades registra en relación a las calificaciones demandadas por el mercado, con un 36% de empresas del sector formal que declara tener problemas para encontrar una fuerza laboral adecuadamente formada. Este resultado contrasta con el 21% del promedio mundial y un 15% en los países de la OCDE. Las empresas con procesos productivos intensivos en competencias son las que enfrentarían las mayores dificultades, en particular las pertenecientes a sectores con mayor grado de sofisticación, conectividad y complejidad dentro del conjunto de industrias transables (OECD, 2014). Esto resulta desafiante, considerando que estos sectores pueden ser claves para el proceso de transformación estructural de la región, cuya matriz productiva está centrada en industrias de poco valor agregado y baja productividad.

> EL RUMBO A SEGUIR

La EFTP juega un papel clave para impulsar la conexión, complementariedad y actualización de la formación ofrecida por el sistema educativo con las demandas del mercado laboral y las tendencias demográficas. En particular, está llamada a acompañar el cambio estructural de la matriz productiva que la región demanda para superar las desigualdades extremas. Ello requerirá mayores niveles de inversiones en capital físico y humano, así como también de investigación y desarrollo, y un ritmo de inversión similar a otras economías de mercado emergentes más dinámicas.

Ante el cambio de la estructura etaria de la población, las acciones de EFTP requieren ir más allá de facilitar a los jóvenes la transición escuela-trabajo. El desafío que afrontan es también proveer y actualizar las competencias de la población adulta que se convierte en la masa crítica de la fuerza laboral. De igual manera, la creciente migración intrarregional tensiona a los sistemas de EFTP a superar los límites fronterizos para que las credenciales educativas sean reconocidas también fuera de los países y faciliten la inserción laboral de la población migrante.

En lo educacional, las demandas son múltiples y más exigentes que en el pasado para disminuir equidades persistentes. La EFTP, no solo requiere propiciar el acceso y la permanencia en la escuela, sino también facilitar transición a niveles educacionales posteriores, para lo cual las competencias básicas o fundacionales resultan esenciales.

Ante estos retos, se refuerza la necesidad de contar con orientaciones estratégicas propias para América Latina y el Caribe que ayuden a los países a mejorar y potenciar sus sistemas de EFTP en el marco de las aspiraciones definidas por la Agenda 2030. No obstante, se debe considerar que esta educación se configura de manera heterogénea entre y dentro de los países de la región, mostrando lógicas de organización y problemáticas disímiles en función de sus espacios de provisión (educación secundaria, superior o formación para el empleo). En ese sentido, antes es pertinente realizar una revisión de las principales características, avance y retos persistentes de la EFTP, resaltando las similitudes y diferencias existentes que muchas veces se remiten a los orígenes de esta educación.

1.2 CONFIGURACIÓN DE LA EFTP EN LA REGIÓN

1.2.1 Orígenes y principales transformaciones

> LOS PRIMEROS PASOS

La EFTP nace en los países de América Latina y el Caribe de manera disgregada. Entre las décadas de los 40 y los 70 del Siglo XX, las escuelas vocacionales y ciertas formaciones de artes y oficios, se adhieren con naturalidad a la estructura de los sistemas escolares, como vías de escolarización alternativas a la formación académica de nivel secundario. Es hacia finales de ese siglo cuando esta educación se promociona en la educación superior, en un sector paralelo al universitario o al interior del mismo, en la forma de una serie de programas intermedios o “tecnicaturas”.

Por su parte, la formación profesional se funda fuera del ámbito de la educación formal, como servicios independientes destinados a cubrir las necesidades de formación de los trabajadores. Para algunos, son el resultado de la convocatoria efectuada por los estados a los actores sociales, principalmente organizaciones de empleadores y trabajadores, para cumplir un rol en las políticas de desarrollo de los países, a través de la formación de capital humano calificado (Llisterri, Gligo, Homs, y Ruíz-Devesa, 2014). Para otros, son la respuesta viable a la necesidad de promoción social de las clases bajas, a través de una actividad meramente educativa, pero fuera de la órbita de los ministerios de educación.

La experiencia pionera es el **Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI)** de **Brasil** creado a principios de los años 40, la que se propaga en los demás países en las décadas siguientes. El **SENA** de **Colombia** y el **INCE** de **Venezuela** en la década de los 50, el **INA** de **Costa Rica**, el **SECAP** de **Ecuador** y el **INACAP** de **Chile** en los 60, solo por nombrar algunos ejemplos. Sin embargo, algunos países toman rumbos diferentes para cumplir este cometido, es el caso de Argentina y Uruguay que optan por incorporar programas de formación acelerada dirigidas a trabajadores, como actividades anexas en sus escuelas técnicas (Cinterfor/OIT, 1990).

> LAS REFORMAS ESTRUCTURALES EN LA EFTP DEL SISTEMA ESCOLAR

En general, la educación técnica secundaria se concibió como una opción orientada a la inserción laboral, mientras que la educación académica era el camino para la educación superior. No obstante, distintas reformas estructuras en los sistemas escolares de los países, implementadas en diferentes momentos del tiempo, intentaron matizar este dualismo de propósitos del nivel secundario, a fin de modernizar y mejorar su pertinencia (De Moura Castro, Carnoy, & Wolff, 2000).

Es posible identificar dos grandes tipos de reformas, que no son excluyentes en los países:

- El primero, dice de la relación con aquellas que apuntaron a eliminar del sistema escolar la formación para el empleo, al promover un único plan de estudio con algunas asignaturas optativas, o modalidades con orientaciones diferentes, pero sin una formación profesional propiamente tal. En el pasado, la mayoría de estas reformas no prosperaron, pero imprimieron variaciones en la configuración de sus sistemas educativos, y en particular de la educación técnica.

Los intentos en los años 70 de recrear las escuelas comprehensivas norteamericanas en países como **El Salvador**, **Panamá** y **Colombia**, y el proyecto de escuelas polimodales de fines de los 90 en **Argentina**, pueden ser vistos como ejemplos de este tipo de innovaciones fallidas. La reforma de 1997 de **Brasil** que intentó remover la educación técnica de las escuelas secundarias, a favor de dispositivos de formación técnica concomitantes y subsecuentes, pero que finalmente admite la figura de educación técnica integrada a las escuelas, puede también, con algunas salvedades, adosarse a este grupo.

- En el segundo, se encuentran el conjunto de reformas que actuaron sin afectar la especificidad de esta educación, creando bachilleratos análogos a los académicos, que, al incluir un tronco común de asignaturas generales, y paquetes de materias en campos ocupacionales específicos, habilitan tanto para la inserción laboral como para la continuidad de estudios.

Este es el caso de innovaciones como el Bachillerato Tecnológico de **Uruguay** creado en 1997, el Profesional Técnico Bachiller que nace en **México** el 2003, o el Bachillerato Técnico de **Ecuador** vigente desde 2011. En países como **Chile**, donde la educación técnica desde sus inicios estaba abierta a la educación superior, los cambios actúan en el sentido de acortar su duración, aumentando la formación general de sus estudiantes, y reafirmando su finalidad propedéutica discursivamente.

> LOS CAMBIOS EN RAZÓN DE LOS 90'S EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La formación profesional que nace en la forma de grandes instituciones nacionales de carácter público, dirección tripartita y que actúan de manera monopólica, también experimenta cambios relevantes a partir de los 90. Estos fueron producto de las dificultades que su modelo original presentaba para adaptarse al entorno socioeconómico de la época, caracterizado por altas tasas de desempleo y transformaciones significativas en los procesos productivos y formas de organización de las empresas. En términos generales, los cambios apuntaban a incluir no solo a los trabajadores como público objetivo de sus servicios, sino también a grupos específicos con problemas de empleo, principalmente mujeres y jóvenes para quienes se diseñan programas focalizados de capacitación. Se modifica la figura legal de muchas de estas instituciones que pasan a ser entidades privadas sin fines de lucro, directamente gestionadas por cámaras empresariales nacionales o sectoriales, como fue el caso de **FOMO** en **Bolivia** que al transferirse a la Confederación de Empresarios Privados da inicio a la Fundación INFOCAL. Asimismo, se delegan las acciones de formación a oferentes privados, mientras que el Estado antes proveedor, asume un rol de regulador y de definición de políticas. De esa forma, se rompe el modelo único dominante, abriéndose paso a múltiples formas institucionalizadas de provisión de formación profesional en la región (Abdala, 2014; Ramírez, 2002).

CUADRO A › Tendencias en las legislaciones laborales en materia de formación profesional

A partir de un exhaustivo análisis comparado de las legislaciones laborales entre varios países de la región Barbagelata (2000) identifica cuatro tendencias presentes en los 90's en materia de formación profesional:

- i) Énfasis en las consideraciones económicas y en la inserción en el empleo; como una búsqueda de los países de mejorar sus niveles de competitividad, de proveer de mano de obra calificada a las empresas y de favorecer la empleabilidad de la fuerza de trabajo
- ii) Extensión del reconocimiento del derecho a la formación; señalada y recogida en normativas tanto nacionales como internacionales;
- iii) Incremento del proceso de descentralización; referido a la ejecución de la capacitación desde múltiples instancias, al financiamiento de la misma y a sus niveles de gestión en función de dimensiones territoriales;
- iv) Aumento de la importancia asignada a la formación práctica, y consecuente desarrollo de nuevos contratos de trabajo y formación, junto con la revalorización del contrato de aprendizaje.

> FOMENTO DE LA EFTP DE NIVEL SUPERIOR

En relación a la educación técnica superior, una de las principales transformaciones se refiere al fomento de esta oferta en un entorno institucional propio, paralelo al universitario. Se funda sobre instituciones de formación profesional que formalmente son promovidas al nivel terciario. En general, acontece en países con alta demanda por educación superior que buscan aumentar la cobertura de este nivel diversificando el modelo universitario tradicional y la formación de grado de larga duración (Jacinto, 2013). Otro cambio relevante, pero acotado y más reciente, es el corrimiento hacia lo académico de esta educación *academic drift*, en el sentido de orientar algunas de sus instituciones hacia la investigación y el desarrollo, habilitándolas a impartir grados de licenciatura y postgrado. Son ejemplo de esta tendencia, las **Escuelas Tecnológicas** en **Colombia** y las **Universidades Politécnicas mexicanas**.

1.2.2 Organización de la provisión de la EFTP

> HETEROGENEIDAD EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN FORMAL

Si bien domina en la región la segmentación entre planes de estudios secundarios con orientación académica y otros con foco en lo profesional, las variantes de provisión de esta segunda oferta son múltiples. La enseñanza técnica y profesional, varía en términos de su denominación, duración y también en la disposición que toman los establecimientos educativos para impartirla.

En general, su extensión es similar a la de los programas académicos, abarcando los tres últimos grados de la enseñanza media. Sin embargo, en países como **Argentina** y **Venezuela** puede alcanzar los seis años de la secundaria, mientras que en otros como **Chile** y **Colombia** se acota solo a dos años.

Es posible encontrar en la región países donde la enseñanza técnica y profesional se concentra en establecimientos especializados con una fuerte impronta en esta educación, como es el caso de las escuelas de Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP) de **México** o de la Universidad del Trabajo del **Uruguay** (UTU). En cambio, en otros como **Guatemala**, **El Salvador** o **Ecuador**, su oferta está dispersa a lo largo los establecimientos del sistema que imparten también ramas académicas.

En el nivel terciario, la diversidad de formatos de provisión es aún mayor. Esto porque en cada país existen distintas titulaciones asociadas a esta educación, con programas de estudio que van desde los dos hasta los cinco años de duración, pudiendo estos últimos conducir a grados equiparables a los otorgados en la vertiente académica (licenciatura, maestría). A esto se suma, la dimensión institucional, ya que, a diferencia de la educación universitaria tradicional, la EFTP terciaria se imparte en un variado conjunto de instituciones de naturaleza jurídica distinta, asociada al tipo de titulaciones que están habilitadas a ofrecer.

Cada país, posee su propio mapa institucional y de titulaciones, lo que hace difícil la comparabilidad regional. Adicionalmente, en algunos países con avancen en la integración de las distintas variantes de EFTP, los programas de nivel superior pueden dictarse también en instituciones de formación profesional fuera de la jurisdicción de los ministerios de educación, como sucede en el SENA de **Colombia**, y en el Sistema “S” de **Brasil**. Finalmente, en casos como **Guatemala** y **Honduras**, la EFTP de nivel superior, aún se brinda solo en instituciones universitarias, por lo que tiende a no ser considerada como un sector alternativo al universitario.

Esta heterogeneidad institucional en la región, deberá ser tenida en cuenta para promover políticas de reconocimiento de certificaciones que acompañen los procesos migratorios descritos en puntos anteriores.

> LAS VARIANTES DE PROVISIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En el ámbito de la formación profesional, es posible identificar tres grandes variantes organizacionales de provisión en la región (Llisterri et al., 2014):

- En la primera, se identifica una institución de carácter nacional que define políticas y actúa como oferente de esta educación. Adicionalmente delega la provisión de capacitación a otros proveedores, ya sea por contratación, acreditación o acuerdos de diverso tipo, asumiendo en cada caso un rol de regulador. El INA de **Costa Rica**, el INFOP de **Honduras**, el INCES de **Venezuela** y el SENA de **Colombia** son ejemplo de ello. En todos los países que se adscriben a esta variante, la institución nacional continúa visualizándose como un actor de formación profesional fuertemente estructurante del sistema.
- En una segunda variante, existe una separación clara entre las instituciones que definen la política y estrategias de capacitación laboral, y las que proveen los servicios. En estos casos, el Estado, a través de sus Ministerios de Trabajo, asume un rol de regulador y promotor de la formación profesional provista por privados. Esto sucede en **Chile** donde el SENCE actúa como entidad pública rectora de la política sin ejecutar acciones de formación, también entran en esta categoría **Trinidad y Tobago**, **Argentina** y **Uruguay**. Cabe precisar que, en estos dos últimos países, el desarrollo de competencias no formales, continúa ejecutándose también en instituciones técnicas del sistema escolar.
- En una tercera variante, presente en **México**, **Brasil** y **Ecuador**, entre otros países, conviven los dos esquemas anteriores. Es decir, cuentan tanto con entes públicos especializados que definen políticas y promueven los servicios de formación de parte de privados, como también con grandes instituciones nacionales, con capacidad técnica para definir sus propias políticas y ejecutar directamente las acciones de capacitación y formación. Para algunos autores, la convivencia de dos arreglos que responden a lógicas diferentes, da cuenta en los países de la permanencia de resabios de lógicas de etapas anteriores y el surgimiento de nuevos planteamientos políticos en la formación profesional que aún no alcanzan los niveles de institucionalidad deseados (OEA, Dutra 1999).

1.3 ÁMBITOS CLAVES Y RETOS PERSISTENTES

1.3.1 Expansión y diversificación del acceso

La educación secundaria ha sido el espacio históricamente privilegiado para la implementación de la EFTP en la región. Como resultado, muchos países cuentan en el ciclo superior de este nivel con una oferta amplia de enseñanza técnica y profesional que ha prevalecido en el tiempo. Ese es el caso de **Cuba**, **Chile**, **Ecuador** y **El Salvador**, en los que la matrícula de esta educación supera el 40% respecto al total del alumnado. En otros países, como **Argentina**, **Colombia**, **Costa Rica** y **Paraguay** la oferta de EFTP está en el orden del 20%. En cambio, en **Bolivia**, **Perú**, **Venezuela** y **Nicaragua** la oferta de EFTP es marginal o inexistente en este nivel. Sin embargo, en el caso boliviano, en el marco de una nueva legislación educativa, en el 2013 se ha iniciado la implementación gradual del Bachillerato Técnico Humanista en todas las unidades educativas que imparten educación secundaria, por lo que se proyecta una expansión de la EFTP escolar en este país (Contreras, 2015).

Aunque menos extendida, la oferta de educación técnica en el ciclo inferior de la secundaria, continúa presente en la región. En los últimos años países como **Paraguay**, **Uruguay** y **México** han potenciado sus programas técnicos básicos a fin de disminuir la deserción en los primeros años de la secundaria, particularmente la de estudiantes de menor nivel socioeconómico o asentados en zonas rurales. En estos países, también está presente en la secundaria superior, programas alternativos a los bachilleratos técnicos, de corte más vocacional dirigidos principalmente a

jóvenes rezagados del sistema escolar que buscan una inserción laboral temprana. Estos programas otorgan una cualificación profesional, al mismo tiempo que abren posibilidades de continuar estudios que habilitan para la educación superior.

Por otra parte, la tendencia en los **países del Caribe** en el marco de la Estrategia Regional de Educación Técnica y Formación Vocacional de la Comunidad del Caribe (CARICOM), es la de integrar la EFTP a la educación general para que todos los estudiantes puedan desarrollar competencias técnicas durante su escolaridad. En ese sentido, en países como **Barbados, Saint Kitts y Nevis y Trinidad y Tobago**, se imparten en las escuelas secundarias optativos de EFTP que conducen a certificaciones ocupacionales y educacionales otorgadas por el *Caribbean Examinations Council* (CXC). En particular en **Jamaica**, donde se mantiene una secundaria segmentada entre planes académicos y vocacionales, existe el mandato que todos los estudiantes adquieran competencias de la EFTP independientemente de su orientación formativa. (UNESCO, 2015a)

CUADRO B › La Iniciación Profesional Agropecuaria (IPA) en Paraguay

La Iniciación Profesional Agropecuaria (IPA) es una modalidad de formación dirigida a estudiantes de entre 12 y 14 años que han finalizado el 6° de primaria. Su objetivo es desarrollar competencias técnicas básicas que posibilitan tanto la inserción en labores agropecuarias del entorno local, como la continuidad de estudios en el sistema educativo formal. El programa promueve el desarrollo integral comunitario, a través de la realización de prácticas en las fincas de los vecinos, para que los mismos puedan tener asistencia técnica tanto de los profesionales como de los aprendices de esta modalidad. El IPA fomenta el arraigo de los jóvenes rurales a su medio y la aplicación de tecnologías en las actividades agropecuarias con criterios de sustentabilidad técnica, económica y ambiental.

Desde sus inicios en el 2005, el programa ha tenido un crecimiento extraordinario, aumentando de 35 a 700 el número de escuelas participantes y el de estudiantes de 1.680 a más de 22.300. Un estudio realizado en 2011 por el Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay, dio cuenta que la formación técnica entregada por el programa a sus estudiantes, es vista como una base para su futura profesión incentivando su permanencia en el sistema escolar. Están pendientes estudios que analicen la factibilidad de crear IPAs en zonas urbanas periféricas de Paraguay.

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay.

Sin embargo, las políticas que marcan de manera más transversal el nuevo rumbo de la EFTP formal en la región, son aquellas dirigidas a posicionar esta educación en el nivel terciario, bajo el reconocimiento que los títulos técnicos de nivel secundario son necesarios pero no alcanzan para acceder a buenos empleos (Jacinto, 2013). Como resultado, la educación superior técnica y profesional se está expandiendo rápidamente, principalmente en países con mayores tasas de término de la secundaria en la región y que cuentan con un entorno institucional propio, paralelo al universitario, para la provisión de esta educación como son **Colombia, México, Brasil, Chile y Perú**. En estos dos últimos casos, el sector privado tiene la mayor participación en la provisión de esta oferta, pero nuevas legislaciones buscan potenciar el sector con la creación de instituciones públicas, teniendo en cuenta la demanda y la complementariedad de la oferta privada.

Por el contrario, en **Colombia y Brasil**, la oferta pública es relevante, y normalmente la de mayor prestigio y bajo costo, pero no resulta suficiente para la demanda existente, además que se concentra en las grandes áreas urbanas.

Una medida implementada en **Colombia** para contrarrestar esta tendencia, ha sido la creación de los Centros Regionales de Educación Superior (CERES) que se han instalado en las regiones más desatendidas en alianza con los gobiernos regionales y el sector productivo. Estos CERES se encuentran bajo la tutela de instituciones de educación superior y el SENA, en el 2013 operaban 155 de estos Centros con una matrícula de 36.158 estudiantes.

En **Brasil**, el Programa Nacional de Acceso a la educación técnica (PRONATEC) apunta a la expansión de la Red Federal de Educación, Ciencia y Tecnología que imparte cursos técnicos y tecnológicos de nivel medio y superior, así como también cursos de calificación profesional dirigidos a trabajadores. En el periodo 2011-2014 se incorporaron a esta red más de 200 nuevas unidades y se ampliaron otras 360 en 507 municipios de este país.

En el ámbito del desarrollo de competencias no formales, donde las estadísticas del alcance de los programas son limitadas, la diversificación viene dada por el surgimiento de programas dirigidos a poblaciones especiales, incluidos jóvenes en riesgo social, minorías étnicas, migrantes y trabajadores de bajas calificaciones. Asociado a ello, se produce una cada vez mayor descentralización de la provisión, tanto a nivel público como privado.

En el primer caso, los gobiernos regionales o municipales asumen responsabilidad en esta materia. En el sector privado se da a través de fundaciones y organizaciones no gubernamentales, así como de las propias empresas y sus sindicatos que utilizan la formación profesional como estrategia de posicionamiento y fortalecimiento. Uno de los principales desafíos que emergen en esta nueva arquitectura de provisión, es el establecimiento de una sólida coordinación entre los actores implicados, empezando por el sector privado (Llisteri et al., 2014). Cabe resaltar que, muchas de las acciones de formación ejecutadas no cuentan con soportes jurídicos definidos, apareciendo solo como programas puntuales implementados en el marco del ejercicio de la autonomía de los actores sociales privados o las autoridades regionales, por lo que no perduran en el tiempo (Barretto, 2015a).

1.3.2 Expansión del aprendizaje en los lugares de trabajo y la cooperación de las empresas

Un componente importante de los programas de EFTP es el aprendizaje en los lugares de trabajo, el que puede tomar variadas formas tales como, pasantías, prácticas profesionales, formación dual, y contratos de aprendices.

> LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA EFTP SECUNDARIA Y POSTSECUNDARIA

En el nivel **secundario**, si bien se reconoce que las prácticas profesionales son fundamentales para validar los aprendizajes logrados en las escuelas y adquirir nuevos conocimientos y destrezas, no todos los estudiantes que acceden a la enseñanza técnica y profesional tienen experiencia práctica en empresas. En **Argentina**, por ejemplo, las prácticas profesionalizantes empiezan a implementar como estrategia formativa, curricular y obligatoria recién desde 2013. En otros países, como **Chile** y **Ecuador**, aun cuando estas prácticas son parte constitutiva de sus programas técnicos escolares, menos de la mitad de los estudiantes las realiza. En **Paraguay**, si bien la modalidad de Bachillerato Técnico incluye una pasantía curricular obligatoria de 240 horas como mínimo, a fin de ofrecer a los estudiantes una primera experiencia en el mundo del trabajo, no existen mecanismos de monitoreo que permitan asegurar su efectividad.

En el caso de la EFTP de nivel superior, en países como **Colombia** y **Chile**, las pasantías en los puestos de trabajo suelen no ser un requisito de graduación, quedando su inclusión a discreción de las instituciones de educación superior en el marco de la autonomía institucional que se les ha sido transferida. En cambio, en Brasil, en las instituciones federales y del sistema “S”, los estudiantes para titularse de sus carreras deben cumplir una determinada carga horaria de pasantía curricular en una empresa. Esta instancia es utilizada por las instituciones formadoras para recabar información para la confección de indicadores que orientan su planeamiento educativo. En **México**, las Universidades Tecnológicas tienen la obligatoriedad al final de las carreras de programar estadias o prácticas profesionales. Esta modalidad, ha tenido resultados positivos y es vista no solo como un recurso para facilitar la inserción laboral posterior de sus graduados, sino también para elevar sus destrezas en comunicación interpersonal y resolución de problemas (Jacinto, 2013).

> EL PROTAGONISMO GANADO POR LOS APRENDICES

En el ámbito de la **formación profesional**, una expresión de la formación en los puestos de trabajo, son los contratos de aprendices, que a diferencia de las pasantías y prácticas profesionales establecen vínculos laborales con las empresas.

Dentro de la región, **Brasil** y **Colombia** tienen larga tradición en la materia y cuentan con normativas legales bien definidas que incluyen el cumplimiento de cuotas de aprendices en las empresas o el pago de un subsidio monetario. En el caso brasileño, estos contratos solían ser exclusivos del Sistema “S”, pero recientemente el Plan Nacional de Aprendizaje Profesional (PNAP) promovió la contratación en las empresas de aprendices provenientes de todas las entidades de formación profesional acreditadas. En **Jamaica**, así como también en **Trinidad y Tobago**, los contratos de aprendices son vistos como una estrategia para facilitar la transición entre la formación y el trabajo.

CUADRO C › Desafíos de la región para la puesta en marcha de programas de aprendices

A partir de un exhaustivo análisis comparado de las legislaciones laborales entre varios países de la región Caribe (2000) identifica cuatro tendencias presentes en los 90's en materia de formación profesional:

- i) **Económicos.** Bajo desempeño económico de la región, elevados niveles de informalidad y alta incidencia de las micro, pequeñas y medianas empresas (PyMEs);
- ii) **Educativos.** Deficiencias de habilidades de los buscadores de empleo;
- iii) **Legales.** Regulaciones obsoletas y/o inexistentes sobre los regímenes de aprendices y regulaciones laborales que afectan los costos de contratación de los aprendices y los riesgos percibidos por las empresas;
- iv) **Informativos.** Falta de información adecuada sobre el mercado laboral, carencia o nivel limitado de seguimiento, evaluaciones de impacto y análisis de costo-beneficio);
- v) **Institucionales.** Falta de mecanismos sólidos de aseguramiento de calidad; y
- vi) **Socioculturales.** Insuficiente colaboración entre los sectores público y privado y falta de confianza en las instituciones.

Estas limitaciones contrastan con los elementos comunes de los programas innovadores y eficaces de aprendices que se destacan en el informe *McKinsey & Company* (Farrell & Barton, 2016) construido sobre una base de conocimientos que involucró a 25 países caracterizados por sistemas de formación y capacitación exitosos. Estos elementos son:

- ii) **Eliminación de fronteras entre proveedores de formación y empleadores.** Estos últimos ayudan a diseñar programas de estudio y destinan empleados de sus empresas como profesores. Por su parte, los proveedores de formación consideran horas de práctica en puestos de trabajo (no menos de la mitad del tiempo de sus planes de estudio) con garantías de contratación posterior.
- ii) **Abordaje conjunto de la transición educación-empleo.** Los empleadores se comprometen con los proveedores de educación a contratar a los jóvenes antes que sean inscriptos en un programa para desarrollar sus habilidades.

Sin embargo se reconoce que un desafío es la trazabilidad de las trayectorias laborales de los jóvenes que egresan de estos programas, a objeto de contar con antecedentes para la evaluación de la efectividad de estas iniciativas que requieren de importantes recursos financieros y esfuerzos de coordinación (Barretto, 2015b).

En la región, **Chile** cuenta con evaluaciones de este tipo de programas realizadas con datos de registros administrativos en el marco de revisiones a su sistema de capacitación e intermediación laboral. Estas evaluaciones dan cuenta que las iniciativas de formación de jóvenes en oficios en los mismos puestos de trabajo, aunque acotadas en su alcance, tienen resultados de empleabilidad auspiciosos, si bien de carácter aún preliminar.

CUADRO D › La Formación Dual en la Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) en Chile

En Chile la formación dual se inicia en 1991 como una iniciativa de la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) y el Gobierno de Chile para acercar a los sectores de educación y producción, a través de la cooperación entre empresa y escuela como dos lugares de aprendizaje complementarios. El modelo se sostiene en tres actores claves: el alumno aprendiz que se integra a la empresa manteniendo su condición de estudiante del establecimiento, el Maestro Guía que es el responsable del aprendizaje del alumno en la empresa, y el Profesor tutor que es el interlocutor entre el establecimiento y la empresa.

En el 2012, participaban del modelo cerca de 230 establecimientos y más de 26.000 estudiantes que correspondían al 14% del total del alumnado de la EMTP. Sin embargo, su penetración no es heterogénea al interior de la oferta curricular, siendo más relevante en los sectores económicos de metalmecánica, gráfica, marítima, y hotelería y turismo. En el 2001 se realizó una evaluación a la implementación del modelo al interior de la EMTP, recabándose evidencia positiva respecto al logro de sus objetivos asociados al desarrollo de competencias relevantes en los estudiantes para su inserción laboral y continuidad de estudios sistemáticos. No obstante, no existen evaluaciones recientes que ratifiquen estos hallazgos.

Fuente: Ministerio de Educación de Chile.

> LA FORMACIÓN DUAL

Al igual que en el resto del mundo, el modelo de formación dual que tienen sus orígenes en Alemania, ha sido replicado y adoptado en varios países de América Latina y el Caribe como una estrategia para acercar la EFTP a los puestos de trabajo. No obstante, se trata de experiencias acotadas en términos de cobertura, aunque en algunos casos extensas en el tiempo como sucede en **Chile** y **Costa Rica** donde el modelo se viene implementando hace más de 20 años como una variante de sus programas técnicos secundarios. Recientemente en este último país, una ley pretende impulsar masivamente la formación dual, normando los periodos de estancia de los estudiantes en las empresas. Sin embargo, su aprobación ha atravesado una serie de dificultades asociadas a la falta de consenso entre los actores sociales respecto a los beneficios de la alternancia entre escuelas y empresas.

Una variante de este modelo de formación, es el Ciclo Básico Tecnológico Agrario en régimen de alternancia de **Uruguay** que se implementa desde 1997, y donde los estudiantes de entre 12 y 15 años están una semana en empresas y otra en establecimientos productivos. Sin embargo, su alcance es bajo, cubriendo solo 8 escuelas agrarias estatales y aproximadamente 1.000 estudiantes, sin contar con evaluaciones sistemáticas respecto a sus resultados.

La formación dual también ha irrumpido en la EFTP de nivel superior. En **Saint Kitts and Nevis** el *Advanced Vocational Education Centre (AVEC)* imparte programas postsecundarios en modalidad dual, con un 30% de componente teórico y un 70% práctico, conducentes al grado asociado. En **Ecuador**, la implementación de este modelo es parte del proyecto de reconversión de sus institutos técnicos superiores y tecnológicos públicos que busca consolidar la oferta de esta educación

alineándola con sus necesidades de crecimiento productivo. Lo mismo sucede en **Perú**, donde la nueva ley de institutos y escuelas de educación superior de 2016, mandata la aplicación de la formación dual en forma progresiva en las instituciones que cuenten con las condiciones básicas respectivas.

El desafío de estas iniciativas recientes es potenciar la cooperación entre el Estado y los sectores productivos, para dotar a la formación dual de un marco de funcionamiento adecuado que incluya propuestas curriculares, certificación de competencias y financiamiento compartido de sus costos. **México**, registra avances al respecto, al permitir a los estudiantes de sus programas técnicos secundarios que se adscriben a esta modalidad, obtener una certificación externa de las competencias profesionales desarrolladas durante su estancia en la empresa bajo estándares del sector productivo.

> LA FORMACIÓN DEL TRABAJADOR EN ACTIVIDAD

En relación a la EFTP que acontece en los puestos de trabajo, un reciente estudio para los países de la región dejó en evidencia que solo una menor proporción de trabajadores activos recibe o realiza algún curso o programa de capacitación en relación a los países de la OCDE u otros fuera de la región para los que se cuenta con información (BID, 2016).

En particular, apoyado en las encuestas de protección social, el estudio demostró que alrededor del 9% en **Chile** y **Colombia** habían recibido algún tipo de capacitación en la firma en los años precedentes. Mientras que en Ecuador la fracción capacitada de trabajadores fue del 13%. Por su parte, en países como **México**, los datos sistematizados dieron cuenta que solo un tercio de los trabajadores activos había participado de algún curso o programa de formación a lo largo de su vida laboral. Esta proporción que baja al 13% en **El Salvador** y a un 10% en el **Perú**. Según el estudio, contrasta con la evidencia que muestran algunos países de altos ingresos en los que una gran parte de los trabajadores se capacita de manera continuada, incluso en los países con ingresos más parecidos a los que se perciben en la región.

Una encuesta reciente promovida por el BID a una muestra representativa de empresas en **Bahamas, Colombia** y **Honduras** intentó identificar los motivos por los cuales las empresas no capacitan a sus trabajadores. Las respuestas indican que, en muchos casos, las empresas de la región tienen poco interés en invertir en la formación de sus trabajadores porque no son conscientes de la necesidad de mejorar su productividad. Otras de las razones asociadas a la baja capacitación que se indican son, los altos costos involucrados, el temor de perder al trabajador una vez capacitado, y los escasos proveedores de capacitación adecuados (Flores Lima, González-Velosa y Rosas, 2014).

El estudio también identifica diferencias preocupantes en la capacitación a trabajadores en función de su nivel educativo y edad. En general, los trabajadores de mayor edad y baja escolaridad son los menos capacitados, principalmente porque requieren de una intensidad de capacitación mayor, lo que hace que la formación para este grupo tenga un costo más elevado. Esto explicaría que, en ausencia de políticas públicas que cambien estos patrones, las empresas tiendan a capacitar más a trabajadores jóvenes y de mayor nivel educativo. Esto deja a una gran parte de los trabajadores de la región (sobre todo a aquellos que más lo necesitan) sin la oportunidad de una formación continua en el trabajo.

1.3.3 Permeabilidad y vías de aprendizajes

Bajo la filosofía de formación a lo largo de la vida, las vías de aprendizaje en la EFTP requieren trazarse verticalmente entre los niveles de educación media y superior, y también horizontalmente, con la formación profesional y el aprendizaje informal. Una de las principales limitantes para este cometido en los países de la región, ha sido el fraccionamiento institucional que se remonta a los orígenes de esta educación, y que impide hablar en la mayoría de los casos de un sistema nacional propiamente tal.

> EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FORMAL

Si bien imperan en la región los programas técnicos escolares que habilitan para la continuidad de estudios, estos generalmente no están articulados curricularmente con las carreras técnicas de nivel superior. En ese sentido, se producen vacíos o repeticiones de contenidos que no favorecen las trayectorias formativas de los estudiantes.

En **Ecuador**, los Bachilleres Técnicos optativamente pueden seguir un año adicional de estudios para desarrollar competencias complementarias específicas en el mismo campo ocupacional, obteniendo el Bachillerato Técnico Productivo. Sin embargo, los programas de estudio de esta opción no están empalmados con los de la educación superior técnica y tecnológica, por lo que no son una alternativa de crecimiento profesional (MINEDUC-Ecuador, 2015). Para hacer frente a esta problemática, las estrategias implementadas han sido variadas, pero no siempre efectivas.

En **El Salvador** desde 2005 se implementa el programa MEGATEC que articula curricularmente los niveles de la educación media técnica y la educación tecnológica superior, permitiendo la reducción del tiempo de estudio. El programa que tiene un alcance acotado, se basa en la organización de redes conformadas por una institución de estudios superiores, a la cual se le nombra Sede MEGATEC, y de centros de estudios de nivel medio técnico que están a su alrededor y forman al alumnado en los primeros años (UNESCO, 2013).

En **Chile**, un diseño similar tuvo las Redes de Articulación de la Educación Técnica Profesional, realizadas en el marco del Programa Chile Califica en la década pasada. Pero por diversos problemas técnicos y políticos no fueron institucionalizadas a nivel de sistema, quedando solo como experiencias demostrativas sin resultados concretos.

En **Colombia**, una legislación de principios de los 2000 a objeto de aumentar la permeabilidad y articulación del sistema dispuso la educación técnica y tecnológica por ciclos propedéuticos para que los estudiantes puedan avanzar por etapas en su proceso de formación, desde la secundaria hasta la educación universitaria. Sin embargo, las universidades han sido reacias a abrirse a programas considerados de menor perfil y estatus, por lo que un camino alternativo ha sido la creación de modalidades con grados superiores dentro de las mismas instituciones técnicas y tecnológicas.

En **Brasil**, una estrategia más integral es la que adopta el Sistema “S” y los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología que brindan, orientados por el principio de integración vertical del proceso de enseñanza técnica y tecnológica, en un mismo espacio institucional todos los niveles, desde básico hasta doctorado (Jacinto, 2013).

> EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN INFORMAL

En relación al aprendizaje informal, un número importante de países de la región ha avanzado en la creación de sistemas de certificación que permiten normalizar, evaluar y reconocer las competencias adquiridas durante la vida laboral, y no en un ambiente educativo o formativo.

En algunos países, la operación de estos sistemas ha sido delegada a sus instituciones nacionales de formación profesional, como es el caso del **SENA** de **Colombia** y el **INA** de **Costa Rica**, mientras que en otros se creó una institucionalidad ad-hoc para dicho fin, como es el caso de **CHILE VALORA** en **Chile** y el **CONOCER** en **México**. En **Argentina**, esta experiencia se ha llevado a cabo a través del Ministerio de Trabajo de ese país, que asiste técnica y financieramente a los actores representativos de los sectores de actividad en el desarrollo de estos procesos y en el registro de sus resultados en la cartera laboral (Vargas, 2015).

Se trata de sistemas que tienen el objetivo último de mejorar las condiciones de empleabilidad de los trabajadores, al entregarles un certificado portable que reconoce sus capacidades y competencias.

Sin embargo, con algunas excepciones, estos sistemas aún están en sus primeras etapas en la región, restringiéndose solo a la certificación de un número limitado de sectores, sin abarcar la

globalidad de los perfiles ocupacionales a nivel nacional. Es todavía incipiente la integración de estos sistemas con la oferta de formación y con la de educación formal, de manera tal que a través de la certificación se identifiquen las capacidades ya logradas en relación a un perfil, y se forme solo en las partes que no han sido aprobadas en las evaluaciones.

> HACIA LOS MARCOS DE CUALIFICACIONES

Los marcos de cualificación son vistos como instrumentos claves para conectar las trayectorias educacionales, la formación profesional y el aprendizaje informal adquirido en los puestos de trabajo, ya que, al ordenar las cualificaciones en una estructura única organizada en niveles, facilitan su comprensión y el reconocimiento de equivalencias.

Los avances más relevantes en la región están en los países que integran la **Comunidad del Caribe (CARICOM)**, en particular **Barbados, Jamaica y Trinidad y Tobago**, cuentan con marcos bien establecidos que se utilizan para certificar las competencias que las personas adquieren en las escuelas o los lugares de trabajo. Además, los marcos nacionales responden al *Caribbean Vocational Qualification (CVQ)* que es un referente regional de credenciales ocupacionales, y por lo tanto la piedra angular para lograr el libre tránsito de mano de obra calificada y certificada en el mercado económico único del Caribe.

En **América Latina**, destaca **Colombia** con la implementación de proyectos pilotos en los sectores de las TIC y en el financiero, y por la posesión de una normativa legal que mandata la creación de un marco de cualificaciones nacional como instrumento base de su política de fortalecimiento de formación de capital humano (Conpes 3674).

Otros países en etapas más incipientes son **Perú, Ecuador y Chile**, pese a que en este último los esfuerzos para avanzar en la concepción y diseño de un marco de cualificaciones se vienen realizando desde el 2007.

CUADRO E › Caribbean Vocational Qualification (CVQ)

El CVQ es un componente fundamental de la Estrategia Regional de Educación Técnica y Formación Vocacional para el Desarrollo del Capital Humano y Competitividad Económica de la Comunidad del Caribe (CARICOM) de 2012. Permite la adquisición de credenciales que se asocian a un conjunto de competencias que satisfacen estándares ocupacionales del mercado laboral definidos en 5 niveles:

NIVEL 1. Trabajador que necesita supervisión

NIVEL 2. Trabajador calificado autónomo

NIVEL 3. Trabajador especialista o supervisor

NIVEL 4. Maestro artesano o tecnólogo

NIVEL 5. Profesional avanzado y/o directivo

Los estándares ocupacionales son desarrollados con insumos provenientes desde las industrias de los sectores económicos correspondientes, y para su inclusión en el CVQ deben ser revisados por todos los países miembros y aprobados por el Consejo de Desarrollo Humano y Social de CARICOM.

Las instituciones de EFTP de los países del Caribe, a fin de ofrecer programas que permitan la obtención de credenciales del CVQ deben cumplir con una serie de requisitos como por ejemplo estándares en cuanto a infraestructura y facilidades. Esto no siempre ocurre, por lo que las certificaciones que otorgan algunos proveedores de esta educación solo son válidas a nivel local y no regional.

Sin embargo, se debe considerar que este instrumento no resuelve automáticamente los problemas de articulación y baja permeabilidad de la EFTP con el resto del sistema educativo, y tampoco es el único medio para alcanzar estos propósitos. El riesgo es empantanarse en la construcción de consensos respecto a sus alcances, objetivos y estructura, en contextos de alta autonomía institucional, y regulación estatal limitada.

1.3.4 Mejora de la calidad y pertinencia

Frecuentemente en América Latina y el Caribe la EFTP es criticada por su baja calidad y por no responder a las necesidades de los mercados de trabajo y de la sociedad en general. Se cuestiona la efectividad de sus procesos de enseñanza y aprendizaje para desarrollar en las personas competencias relevantes y acordes con las demandas de su entorno. Suele ser catalogada como una educación de segunda categoría, dirigida aquellos que no pudieron acceder a otras opciones de mayor prestigio social.

> EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS LABORALES

Una de las estrategias para hacer frente a este estigma, y alinear esta formación con los requerimientos de las empresas, ha sido la introducción del enfoque de competencias laborales en el diseño de sus mallas curriculares. Con pocas excepciones, este enfoque fue pieza fundamental de los procesos de reforma de la EFTP secundaria que acontecieron en la región desde fines de los 90.

Países como **El Salvador, Chile, Colombia, Uruguay** y **México** han profundizado y extendido la formación por competencias en sus sistemas, con distintas variantes y reformulaciones conceptuales. Sin embargo, ciertas dificultades han estado permanentemente presentes, tales como la excesiva burocracia del sistema escolar que conduce tardíamente a los ajustes curriculares para la actualización de competencias, y la falta de estrategias didácticas y pedagógicas para instruir bajo los postulados de este enfoque.

En **Chile**, los programas de estudios de la Enseñanza Media Técnico Profesional en base a competencias laborales puestos a disposición de los establecimientos educativos en el 2002, fueron reemplazados recién en 2016. Distintos inconvenientes de orden técnico, políticos administrativos impidieron un ajuste curricular previo. En la educación superior, la elaboración de currículos relevantes basados en competencias también ha sido promovida como una estrategia de mejoramiento de calidad, pero con la limitante que impone la autonomía que tienen las instituciones para el diseño y despliegue de su oferta formativa.

En **Colombia**, la existencia de exámenes que evalúan externamente a los estudiantes que están próximos a concluir sus estudios, diseñados con los lineamientos de este enfoque, ha favorecido su adopción de parte de las instituciones tanto privadas como públicas que imparten Educación Técnica y Tecnológica (Jacinto, 2013).

En cambio, en otros países como **Perú** y **Ecuador**, los currículos por competencias emanan desde los niveles centrales de sus correspondientes ministerios de educación que son los responsables de definir los perfiles profesionales de la oferta programática de la EFTP superior pública, en el marco de las políticas de promoción de esta educación.

> LA DESCENTRALIZACIÓN ESTRATÉGICA

En el **SENA** de **Colombia**, que es reconocido por sus lazos estrechos y su coordinación con el mercado laboral, la elaboración de los currículos es mayormente autónoma y se determina en los centros de capacitación regionales. Un mecanismo utilizado por esta institución de formación profesional, es el involucramiento de sus Mesas Regionales o Sectoriales en el desarrollo de los currículos. Estas Mesas establecen las consultas sobre las necesidades de la región y la elaboración

CUADRO F ▸ PROJOVEN, Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional de Uruguay

PROJOVEN es un programa de formación dirigido a jóvenes de menores ingresos con educación media incompleta que opera desde 1994. Sus propósitos son la inserción laboral y la reinserción o continuidad educativa. El programa se ejecuta terciarizadamente por entidades de capacitación que se seleccionan a través de llamados abiertos que evalúan la calidad y pertinencia de sus propuestas de formación. Se exige que las entidades apoyen sus ofertas con una exploración de mercado, acotada a su escala, pero que demuestre que las acciones de capacitación se vinculan con las necesidades y oportunidades identificadas en los sectores productivos del entorno.

El programa se imparte en distintas modalidades de formación breves de entre 3 a 9 meses de duración que incluyen talleres de orientación laboral y social, prácticas laborales en empresas que se consideran parte del proceso formativo, así como también un componente de acompañamiento posterior a la finalización de la capacitación.

En cuanto a sus alcances, los datos más recientes disponibles muestran que en el 2009 fueron seleccionados y derivados 3.700 jóvenes, que realizaron cursos brindados por 53 entidades de capacitación. El 37% de ellos continuó con algún tipo de formación al término del programa, a la vez que el 86% consiguió empleo. Pasado más de un año de la capacitación, 63% de los jóvenes continuaba trabajando.

de mapas funcionales que delinear las aptitudes y competencias necesarias para sectores determinados. Para tales fines incluyen empleadores o cámaras empresariales, además de ONG y el sector público para regiones geográficas específicas o sectores productivos específicos dentro de las regiones. Sin embargo, su funcionamiento no siempre es regular, lo que limita la posibilidad que los currículos se actualicen en forma oportuna.

A una menor escala, el **Programa de capacitación PROJOVEN** de **Uruguay**, también construye la pertinencia de su formación a nivel micro. Esto porque cada organismo capacitador para obtener financiamiento debe certificar la participación del sector productivo, en el diseño y despliegue de su oferta de capacitación.

▸ LA FORMACIÓN DOCENTE

Además de a pertinencia de contenidos con los requerimientos del sector productivo, otro aspecto clave para la calidad de la EFTP es la preparación de profesores y formadores. Salvo algunas excepciones, esta es la mayor deuda que tiene la región con esta educación y que limita la aplicación de metodologías y tecnologías de enseñanza innovadoras.

En **Bolivia**, por ejemplo, la falta de disponibilidad de docentes capacitados es uno de los mayores impedimentos para la implementación del nuevo currículo en este país vigente desde el 2011. Dicho currículo resalta el carácter práctico, teórico, valorativo y productivo de la educación técnica de nivel medio. En este país, no existen programas de formación docente para impartir educación técnica, y a los profesionales que potenciales podrían ejercer tales funciones, el sindicato de maestros no los reconoce (Callisaya, 2013).

En **Paraguay**, no existen programas específicos de formación para docentes de EFTP, excepto algunos experimentos aislados en los sectores público y privado. Lo mismo ocurre en **Costa Rica**, donde la formación de los docentes de las escuelas técnicas del Ministerio de Educación Pública es principalmente académica, y no contempla instancias de aprendizaje en los puestos de trabajo. En este país, como sucede en muchos de la región, los requisitos para impartir clases en estas escuelas son distintos a los que impone el INA para la formación profesional, lo que dificulta que se

compartan recursos para hacer frente a la escases de docente y formadores capacitados (Alvarez-Galván, 2015).

Diferente es el caso de **Jamaica** donde existe una preparación específica que certifica en 4 tipos de competencias requeridas para este rol: técnicas, académica, pedagógicas y actitudinales. En este país, el *Vocational Training Development Institute (VTDI)* imparte programas de formación a docentes e instructores que confieren el grado de Bachillerato en Educación Técnica Profesional, junto con una serie de diplomas en Educación y Capacitación de menor duración.

México y Argentina, han incorporado en sus reformas recientes, la profesionalización de los servicios educativos en el ámbito de la EFTP secundaria, implementado programas tanto de formación inicial como continúa dirigida a los docentes o aspirantes a ejercer este rol. Sin embargo, el impacto de estas iniciativas en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, es aún desconocida.

1.3.5 Sistemas de información y dispositivos que garantizan calidad

La implementación de sistemas de información que levanten y analicen datos sobre la oferta y resultados de la EFTP es clave para mejorar la planificación, diseño y evaluación de las propuestas y programas de esta educación. Sin embargo, en la mayoría de los países de la región, las estadísticas son limitadas, al igual que la disponibilidad de diagnósticos nacionales. Esto sucede principalmente por la presencia de múltiples actores y la ausencia de organismos responsables de fijar y reglamentar acciones de recolección de datos.

En los países que vienen implementándose cambios en relación a la provisión de esta educación, tanto en los niveles secundario como terciario, la identificación de las instituciones oferentes y la matrícula asociada es aún más crítica, a lo que se suma la escasa dotación de recursos humanos e informáticos asignados a esta tarea. (UNESCO, 2013).

En la región, **Brasil** cuenta con el SISTEC, el único sistema de información nacional dedicado exclusivamente a la EFTP tanto inicial como continúa, que recaba datos de todas las unidades educativas que imparten cursos técnicos independientemente de su categoría administrativa, pública o privada. En otros países, como **Chile, México, y Perú**, los datos de las unidades educativas y matrícula de EFTP formal se recaban junto con la información del resto del sistema y son de carácter general, por lo que no permiten generar indicadores propios de esta educación como tasas de realización de prácticas laborales o número de consejos profesionales existentes.

Más escasa aún en los países de la región es la disponibilidad de información sobre los resultados que los graduados de los programas de EFTP obtienen en el mercado laboral. La ejecución de encuestas de seguimiento a muestras representativas de graduados permite disponer de datos para este fin.

México y Argentina, cuentan con estudios nacionales de trayectorias educativas y laborales para los graduados de la educación secundaria que permiten conocer el tipo de empleo al que tienen acceso, la retribución salarial asociada y también la continuidad de estudios sistemáticos. Sin embargo, la realización de estos estudios no es sistemática en el tiempo.

Una estrategia más efectiva y menos costosa es la integración de bases de datos administrativas con información censal sobre historias educacionales y laborales de determinadas poblaciones estudiantiles.

Colombia y Chile cuentan con observatorios para los graduados de la educación superior, incluidos los de la EFTP, que permiten conocer su perfil académico y las condiciones laborales que logran con cierta periodicidad. En este último país, el uso de estas bases integradas ha permitido también realizar una amplia gama de estudios sobre la efectividad de la Educación Media Técnico

Profesional. El reto es la ejecución regular de este tipo de investigaciones, el uso de sus resultados en el diseño de políticas pública, y su adecuada difusión a los proveedores de esta educación y al público en general.

Por otra parte, es posible identificar en algunos países que la EFTP de nivel superior, suele ser incluida dentro de los operativos nacionales de evaluación y acreditación de calidad impulsados por el Estado como sucede en Perú, Ecuador, Colombia y Chile. Sin embargo, como estos operativos son originalmente diseñados para la educación universitaria tradicional, no siempre se reconoce la singularidad de la EFTP, y por ejemplo se omite verificar la existencia de mecanismos eficaces de vinculación con el mercado laboral que son claves en esta educación.

En los **países del Caribe**, asociados a los marcos de cualificaciones, se han instalado sistemas de aseguramiento de la calidad de la EFTP postsecundaria que a partir de un conjunto de estándares acreditan programas e instituciones. Este es el caso del *Barbados Accreditation Council* que además es el ente responsable de la certificación de competencias establecidas en el marco de cualificaciones de dicho país.

En **Brasil**, el catálogo nacional de cursos técnicos y tecnológicos, actúa como referente en esta materia al contener los perfiles de competencias, la carga horaria mínima e infraestructura recomendada para dichos cursos (Jacinto, 2013).

Finalmente, en el ámbito de la capacitación y la formación profesional, lo común es que solo existan registros de proveedores o que los sistemas de acreditación sean en la práctica solo un mecanismo de registro, con condiciones de entrada muy bajas, o no restrictivas. El aseguramiento de la calidad, en esta industria es muy limitada en el Perú, e inexistente en **Honduras, Chile y Uruguay**, mientras que no es obligatoria para operar en **Colombia** (Llisterri et al., 2014).

1.3.6 Institucionalidad basada en el diálogo social

Son pocos los países de la región que cuentan con una institucionalidad encargada de articular las acciones de desarrollo de competencias formales y no formales desde un enfoque sistémico y con instancias de participación de diversas partes interesadas.

En general sucede que los programas de EFTP escolares y los de nivel superior, están a cargo de los Ministerios de Educación, mientras que la gestión de la formación profesional y la capacitación laboral, está dispersa en distintas reparticiones, incluidos los ministerios de trabajos. Pero incluso, al interior de los ministerios de educación de algunos países, ocurre que la EFTP secundaria y la superior se ubican en direcciones o divisiones distintas, gestionándose independientemente y sin lograr la complementariedad de las políticas y las acciones ejecutadas.

La coordinación resulta más desafiante cuando los programas escolares de EFTP dependen también de otros ministerios públicos, además de educación. Esto sucede en **Paraguay** con los programas formales y no formales del sector agrario que están a cargo de la Dirección de Educación Agraria dependiente del Ministerio de Agricultura y Ganadería.

En este ámbito los avances más significativos están en los **países del Caribe** que cuentan con agencias nacionales de educación técnica y vocacional (NTA, por sus siglas en inglés) con representatividad multisectorial, y que actúan como instancias coordinadoras y reguladoras de los sistemas de EFTP en los países. La estructura de las NTAs (también denominadas consejos de EFTP en algunos países) varía dependiendo del tamaño de los países y los recursos disponibles, pero cumplen funciones similares con foco en la promoción de la calidad y coherencia de las acciones de formación y capacitación. Recientemente, estas agencias han jugado un rol más preponderante en sus respectivos países, a través de la Asociación de Autoridades Nacionales de Capacitación del Caribe (CANTA, por sus siglas en inglés) que es la agencia regional responsable de monitorear y dirigir los planes desarrollados por los países en el marco de la estrategia de desarrollo de capital humano y competitividad económica de CARICOM.

En América Latina destaca el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) de **Argentina** que tiene a cargo la coordinación de la aplicación de las políticas públicas de educación técnica de nivel secundario y superior, y de la formación profesional a cargo del Ministerio de Educación. En ese sentido, actúa como un ente vinculador y articulador de las distintas áreas de esta educación, robusteciendo la identidad holística de la EFTP. Además, cuenta con dos ámbitos permanentes de consulta y acuerdo, con quienes elabora y revisa las propuestas para esta educación: la Comisión Federal de la Educación Técnico Profesional y el Consejo Nacional de Educación Trabajo y Producción (CoNETyP) que tiene una representación tripartita conformada por los sectores estatal, empleador y trabajador. Sin embargo, el funcionamiento de esta última instancia, pese a estar regulado por ley, ha sido accidentado en algunas jurisdicciones, principalmente porque quienes lo integran no representan necesariamente a sus sectores, lo que atentan con su capacidad resolutive y vinculante.

El dialogo social entre las partes interesadas en la EFTP puede acontecer a distintos niveles y permite construir una visión respecto a lo que se espera de esta educación para alcanzar distintos propósitos.

En **Paraná, Brasil**, se inició en el 2008 un programa estatal “educando para la sustentabilidad”. Este programa tiene sus orígenes en una red empresarial de la ciudad de Curitiba, que hizo una alianza con instituciones formadoras para abordar una agenda amplia de trabajo que incluyó la introducción de la noción de sustentabilidad en los programas de estudio de la EFTP y en la planificación de las trayectorias laborales de los estudiantes.

En **Chile**, en el 2014 en el marco de la Agenda de Productividad, Innovación y Crecimiento del Ministerio de Economía de este país, se organizaron los Diálogos de Productividad de Minería con la presencia de actores públicos y privados de esta industria, incluyendo los de formación de recursos humanos. En esa instancia se acordaron una serie de acciones para construir capacidades técnicas y de gestión en los proveedores mineros con apoyo de centros de excelencia especializados en el desarrollo de prácticas sustentables en toda la cadena de producción de esta industria. También en este país, el dialogo social permitió elaborar propuestas concretas para una nueva política de Educación Técnica en **Chile**, a través de la iniciativa Mejora la Técnica de la Fundación Educación 2020. La iniciativa ejecutada entre 2015 y 2016, abrió un espacio público y participativo de debate, discusión y propuesta sobre esta educación, demostrando que los cambios pueden generarse con el protagonismo de la ciudadanía y la sociedad civil.

Es así como fundaciones privadas, o en otros casos la cooperación internacional, surgen como nuevos actores para facilitar el dialogo social o promover alianzas. Pero el dialogo social en la EFTP también se propicia con fines más específicos. En **Costa Rica**, el INA entabla instancias de consulta con distintas autoridades locales para recabar sus demandas concretas por capacitación y llevarlas a través de sus unidades móviles que brindan los servicios de formación profesional a zonas rurales o que no tengan centros especializados.

Para generar alianzas con los sectores productivos y otros actores relevantes del entorno, también se crean frecuentemente al interior de las instituciones de EFTP secundarias y terciarias, instancias de dialogo institucionalizadas conocidas con el nombre de consejos empresariales, de participación o académicos. Sin embargo, muchas veces se trata de figuras formales que no son regulares en su funcionamiento, particularmente cuando no cuentan con agendas de trabajo bien definidas y resultados a corto plazo.

El carácter tripartido de las direcciones de las instituciones nacionales de formación profesional en los países de América que incluyen a empresarios, trabajadores y real, gobierno, es otra expresión de la búsqueda del dialogo social en la EFTP. Pero también es frecuente encontrar que la representación empresarial es más nominal que real, debido, en parte, a la debilidad institucional de las organizaciones empresariales, y las rigideces administrativas de las propias instituciones formadoras cuya gobernabilidad está definida por las reglas de la administración pública.

1.3.7 Financiamiento

Como regla general en los países de la región, la EFTP impartida en el sistema escolar y de educación superior es financiada primero por el Estado y luego por las familias, mientras que, en el caso del desarrollo de competencias no formales, aportan principalmente recursos las empresas, a través de gravámenes de formación o mediante la provisión de puestos de aprendizaje.

En particular, los institutos nacionales de capacitación se financian con aportes o contribuciones parafiscales, en la forma de un impuesto obligatorio de la planilla salarial de las empresas, como sucede en el **INA** de **Costa Rica**, y el **SENAI** de **Brasil**. En otros países, como **Chile**, **Argentina** y **Perú**, operan los descuentos o créditos tributarios que actúan como incentivos de capacitación en las empresas. Otra vía de financiamiento adicional, es el presupuesto general de las naciones, que suele incluir partidas para solventar tanto la operación de las instituciones rectoras y administradoras de los sistemas de capacitación, como las becas y subsidios destinados a personas y empresas.

En **Argentina** en el 2005 por ley se crea el Fondo Nacional para la Educación Técnica Profesional, financiado con un monto que no puede ser inferior al 0.2% del total de ingresos corrientes del presupuesto anual consolidado y que se computa en forma adicional a los recursos que asigna el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. La distribución de estos recursos, a las distintas jurisdicciones se hace a través de una polinómica que tiene en cuenta la matrícula asociada a esta educación y la vulnerabilidad socioeconómica de la población atendida.

En **México**, también por ley se establece que el gasto en educación pública no podrá ser menor al 8% del PBI, y dentro de ellos al menos el 1% del PBI se orientará a la investigación y el desarrollo tecnológico, por lo que la EFTP cuenta con partidas presupuestarias específicas. Sin embargo, en la gran mayoría de los países de la región la EFTP no tiene financiamiento asegurado, siendo particularmente inestable el flujo de recursos estatales para disponer de equipamientos y materiales didácticos actualizados.

Un aspecto que limita los recursos disponibles para la EFTP en la región es la existencia de un importante segmento del sector productivo que está dentro de la informalidad, por lo que se excluye de gravámenes tributarios y de contribuir con el financiamiento de esta educación.

Ante, el reducido presupuesto estatal existente para esta educación en algunos países, se han diversificado las fuentes de financiamiento de las escuelas técnicas recurriendo por ejemplo a mecanismos de autogeneración de recursos financieros que además han servidos para otros propósitos educativos. Al respecto destacan las Escuelas Agrícolas Autosuficientes de **Paraguay** cuyo modelo de formación combina el aprendizaje de los estudiantes con actividades que generan ingresos, mediante varios emprendimientos que la escuela establece en el campus. Estos negocios son propiedad de la escuela y venden productos y servicios en el mercado local, generando ingresos para pagar los gastos de la escuela y asegurar su sostenibilidad financiera a largo plazo. Al mismo tiempo, estos emprendimientos ofrecen a los estudiantes una oportunidad de aprender habilidades técnicas y de negocios de manera práctica. Sin embargo, uno de los desafíos mayores del modelo está en reconocer la delgada línea que separa al estudiante que está en un proceso de aprendizaje del trabajador que produce para la institución educativa.

¿CÓMO TRANSFORMAR LA EFTP? PRINCIPIOS ORDENADORES Y DIRECTRICES DE UN PLAN DE ACCIÓN REGIONAL

2.1 PRINCIPIOS ORDENADORES

Desde siempre la EFTP ha sido llamada para ser un componente clave en el desarrollo de los países de América Latina y el Caribe con independencia de los diferentes prototipos de desarrollo promovidos a lo largo de la historia (sustitución de importaciones e industrialización nacional, apertura a mercados internacionales, mejora en la distribución del ingreso). Sin embargo, como se ha visto, existen importantes brechas en la región entre lo que la EFTP es, podría, y debería ser para contribuir al desarrollo sostenible.

Mirar hacia el futuro, como lo hace la agenda de Educación 2030, equivale a cambiar la situación presente ¿Cómo transformar a la EFTP para que, en el marco de un sistema de aprendizaje más amplio, contribuya a armonizar el crecimiento económico, la inclusión social, y la protección del medio ambiente?, elementos que son fundamentales para el bienestar de las personas y las sociedades. La UNESCO como Agencia Especializada del Sistema de Naciones Unidas en aras de esta respuesta ha decidido forjar un planteamiento holístico que integre esas tres dimensiones y facilite la toma de las decisiones públicas y privadas hacia el logro de las metas comprometidas.

En ello se inscribe transformar la EFTP en pilar del desarrollo sostenible poniendo el foco en las economías verdes, los derechos intergeneracionales y la ciudadanía global. Esto debería traducirse en políticas que contemplen el cambio climático, la reducción de riesgos de desastres ambientales y la biodiversidad.

Lo expuesto sólo será posible a través de métodos de enseñanza que favorezcan el pensamiento crítico, la imaginación de escenarios futuros y una actitud colaborativa acorde con las sociedades democráticas que se aspiran. En definitiva, la invitación es a forjar una EFTP innovadora que responda de mejor manera a los factores contextuales y a las tendencias del desarrollo a largo plazo.

Siendo consecuentes con la Estrategia Global para la EFTP 2016-2021 (199 EX/6) y con los compromisos que nos impone la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, a continuación se proponen algunos principios que deberían orientar las decisiones que en este marco los países de la región debieran adoptar:

› **La EFTP como derecho humano y derecho habilitador**

Muchas normativas internacionales protegen el derecho humano fundamental a la educación. En línea con la Agenda de Educación 2030, la EFTP puede ser vista como un derecho en el sentido que se debe favorecer su provisión y acceso a todas las personas, incluidos los grupos especiales (minorías étnicas, migrantes, jóvenes en riesgo social, y personas con discapacidades), en condiciones de calidad y adaptándose a sus

necesidades. Por otra parte, como derecho habilitador debe permitir también adquirir otros derechos y ejercerlos, como el derecho a un trabajo y a seguir educándose. Luego, la EFTP está llamada a propiciar tanto transiciones laborales como educativas efectivas para todos.

› **La EFTP como bien público**

La educación debe ser una misión compartida de la sociedad, lo que implica un proceso inclusivo en la formulación e implementación de políticas públicas. La noción de bien público de la EFTP resalta su carácter colectivo, subrayando la relevancia que tiene en esta educación la consideración de todos los actores involucrados, los que cumplen roles particulares y que son insustituibles. En ese sentido, la EFTP requiere alianzas entre el Estado, la sociedad civil, y el sector privado, con la participación de las empresas. El rol del Estado es esencial como ente regulador y fijador de normas y estándares de calidad, particularmente cuando aumenta la participación del sector privado en la provisión de la EFTP.

› **La EFTP igualitaria para hombres y mujeres**

Como consecuencia de las desigualdades y estereotipos de género, los programas de EFTP tienden a tener un sesgo de género que incide en el acceso y participación de las mujeres en campos ocupacionales específicos, generalmente las de mejores perspectivas salariales. Estrechamente vinculado, al derecho a la educación para todos, está que la EFTP empodere equitativamente tanto a hombres como a mujeres, para ello se debe asegurar que ambos grupos tengan las mismas oportunidades de aprender, desarrollar y aumentar sus conocimientos, destrezas y competencias, atendiendo sus necesidades diversas. Se trata de apuntar no solo al acceso, sino también al despliegue de estrategias pedagógicas de desarrollo de competencias con perspectiva de género.

› **La EFTP como eje del aprendizaje a lo largo de la vida**

La noción de aprendizaje a lo largo de la vida bajo el cual se debiera organizar los sistemas educativos y de formación, es acuñada en el informe Faure, y relevada en todo el contenido de la agenda de Educación 2030. La EFTP como eje del aprendizaje permanente debe promover el desarrollo de conocimientos, destrezas y competencias transversales que permitan continuar aprendiendo. Asimismo, debe asegurar pasarelas entre diferentes niveles y modalidades de esta educación que reconozcan lo aprendido previamente, como también propiciar procesos flexibles que faciliten la formación sin abandonar el trabajo. Su concepción holística que abarca, tanto el desarrollo de competencias formales y no formales para personas de todas las edades, facilita este cometido.

› **La EFTP como parte de un sistema de aprendizaje más amplio**

La agenda de Educación 2030 recurre a todos los niveles y modalidades educativas para avanzar hacia su objetivo general de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos, y a lo largo de toda la vida. La EFTP para contribuir al crecimiento económico, la equidad social y la protección del medio ambiente, necesita ser abordada como parte de un sistema de aprendizaje más amplio, y no de manera aislada sin considerar sus vinculaciones y dependencias con el desempeño de otros sectores, incluida la educación básica, secundaria general, y también la educación universitaria. Existe la tendencia de juzgar a esta educación por metas o aspiraciones que debiera alcanzar el sistema educativo en su conjunto, y no la EFTP exclusivamente.

› **La EFTP como vehículo de movilidad social**

Este principio fusiona las ópticas económica y social de la EFTP al enfatizar el rol de esta educación en promover y mejorar las oportunidades de empleabilidad y generación de

ingresos de los individuos, más allá de su extracción social, económica o cultural. Para ello debe ofrecer entornos de aprendizaje pertinentes con los requerimientos del sector productivo y con las necesidades de las personas para hacerlos miembros plenos de la sociedad y que les permitan seguir aprendiendo. Se trata de alejar a la EFTP de la visión de una educación reproductora de inequidades socioculturales, empoderando a los individuos en sus decisiones educacionales y laborales, y tendiéndoles puentes hacia niveles más altos de educación, incluida la formación universitaria.

› **La EFTP promotora del desarrollo sostenible**

Los consensos alcanzados en torno a la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 reconocen la igualdad como principio rector y valor subyacente, y el cambio estructural como camino para alcanzarla. En ello se inscribe asumir la vulnerabilidad frente a los eventos naturales derivados del cambio climático, y la dependencia del medio ambiente y los recursos naturales como desafíos pendientes. La EFTP tiene un rol fundamental a desempeñar en la construcción del nuevo paradigma basado en el cuidado al medioambiente, el uso de energías renovables, y nuevas formas de producción y patrones de consumo. Para ello sus contenidos y modalidades de provisión requieren estar pautados por estándares en materia de calidad y pertinencia, y vinculados al crecimiento económico, la competitividad, la equidad social y la sostenibilidad ambiental.

2.2 DIRECTRICES PARA LOS PLANES DE ACCIÓN NACIONALES

La revisión del estado y principales tendencias de la EFTP en los países de América Latina y el Caribe, muestra que esta educación no sólo se configura de manera disímil en la región, sino que también el grado de avance en los distintos ámbitos clave es heterogéneo. Esta situación está originada, principalmente, por diferencias entre países en la estructura de sus matrices productivas, el cambio tecnológico y el grado de desarrollo del diálogo social. Asimismo, los variados niveles de cobertura de la educación secundaria y superior entre países, se asocian a la extensión en la que la EFTP está presente en dichos espacios educativos, y a la relevancia que tiene la formación profesional y capacitación laboral.

No obstante las diferencias existentes, es común en todos los países de la región la necesidad de avanzar en el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la EFTP, así como también en la instalación de mecanismos que garanticen estos atributos. Solo en la medida que estos avances se concreten, es posible que esta educación responda a sus distintas demandas al interior de los países, y se construyan confianzas a nivel regional que permitan a futuro el libre tránsito y reconocimientos de competencias.

Considerando estos aspectos, y siguiendo el acuerdo alcanzado en los Foros Regionales para América Latina y el Caribe sobre EFTP realizados en noviembre de 2015 y mayo de 2016, se proponen un conjunto de directrices en línea con los principios ordenadores antes enunciados para que los países puedan desarrollar sus planes nacionales de acción en torno a esta educación en el marco de sus políticas educativas, sociales y de desarrollo productivo.

➤ **EN EL ÁMBITO DEL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE CALIFICACIONES.**

Este ámbito parte de reconocer la relevancia que tienen los currículums en la EFTP, en cuanto guían los procesos de enseñanza y aprendizaje. El desafío está en articular y equilibrar las competencias fundamentales y específicas que los jóvenes requieren adquirir tanto para el empleo y emprendimiento, como para continuar aprendiendo en la educación formal o a través de la capacitación laboral. Las directrices al respecto son:

- Involucrar al sector productivo en el desarrollo curricular, a través de espacios institucionalizados que permitan la traducción efectiva y sistemática de sus demandas en los planes de formación correspondientes.
- Instalar mecanismos para la actualización periódica de los currículos y monitoreo a su implementación.
- Generar marcos únicos de cualificaciones que permitan el ordenamiento de los perfiles, los currículos y las credenciales asociadas, sin discriminar los ámbitos institucionales de provisión, para favorecer la transparencia a empleadores, funcionarios y estudiantes.

► EN EL ÁMBITO DE LAS VÍAS DE APRENDIZAJES:

Este ámbito pone el foco en las personas y en la necesidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, incorporando las nuevas tecnologías y actualizando permanentemente sus competencias y habilidades. Esto a fin de propiciar su inserción, progresión y reconversión dentro de los mercados laborales cambiantes y su participación activa en la sociedad globalizada. Algunas directrices a considerar en los planes de EFTP en línea con estos propósitos son:

- Establecer un vínculo entre la EFTP y la educación general para propiciar trayectorias flexibles en todos los niveles y facilitar el avance de los jóvenes y adultos hacia niveles superiores de educación, como parte de estrategias de aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Promover el reconocimiento y la transferencia del aprendizaje individual mediante sistemas de formación transparentes, bien articulados y orientados por resultados. Los mecanismos de garantía de calidad deberían también estar integrados.
- Garantizar que todas las trayectorias proporcionen a las jóvenes aptitudes que correspondan a las necesidades del mercado laboral, junto con buenos niveles de lectura, escritura y cálculo y competencias, valores y actitudes transferibles.
- Tomar medidas innovadoras para impartir una EFTP de calidad e inclusiva, en especial a grupos desfavorecidos, entre ellos personas con discapacidad, los grupos de población marginados y rurales, los migrantes y las personas en situaciones de conflicto y desastre por el cambio climático.
- Fomentar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la EFTP, a fin de reflejar las transformaciones que tienen lugar en los lugares de trabajo y la sociedad en general.
- Implementar herramientas y procedimientos para la identificación, acreditación y certificación de competencias adquiridas tanto en espacios formales como a través de la experiencia laboral.

► EN EL ÁMBITO DE LA GOBERNANZA:

Los mecanismos de gobernanza de la EFTP exigen que se determinen las funciones, los derechos, las obligaciones y la rendición de cuentas de los agentes públicos y privados involucrados. Asimismo, es un imperativo que se propicie la participación de las partes interesadas y el establecimiento de alianzas. Algunas directrices generales en este ámbito son:

- Crear instancias de coordinación interministerial en torno a esta educación que permitan la conexión de sus distintos espacios formativos (secundaria, postsecundaria, formación profesional), junto con asegurar las capacidades técnicas, administrativas y de gestión de quienes participen en ellas.

- Fomentar la participación de los interlocutores sociales en el diseño de políticas de EFTP de acuerdo con las reglamentaciones existentes en el mercado laboral, la educación y la formación y capacitación laboral.
- Promover la participación del sector privado en la EFTP según la conformidad con las políticas públicas, el apoyo al diálogo social, la responsabilidad, la rendición de cuentas y la eficiencia.

➤ EN EL ÁMBITO DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD:

En la mayoría de los países de la región, si bien existen procesos de evaluación y seguimiento a políticas y programas educativos éstos son de carácter general, siendo limitados los avances para la EFTP en particular. Cuando la EFTP es sujeta a evaluación, se miden resultados de procesos, pero no el impacto a mediano y largo plazo. Algunas directrices para avanzar en el aseguramiento de la calidad de esta educación son:

- Identificar indicadores en los principales ámbitos de la EFTP (financiamiento, acceso y participación, calidad y relevancia en su contribución a la productividad, innovación y mejora de la calidad del empleo).
- Diseñar e implementar sistemas de información integrales sobre la oferta de la EFTP en los países, y sobre los resultados que alcanzan sus graduados en el mercado laboral, en línea con los indicadores definidos.
- Reforzar los marcos e instrumentos para mejorar el acopio de datos cuantitativos y cualitativos de utilidad en la formulación de las políticas nacionales, incluida información sobre docentes y formadores, así como su seguimiento y evaluación.
- Considerar políticas de difusión de resultados de la EFTP a instituciones, docentes, funcionarios y representantes del mundo del trabajo.

➤ EN EL ÁMBITO DEL DESARROLLO DE CAPACIDADES EN LAS PARTES INTERESADAS.

Las partes interesadas en la EFTP son múltiples e incluyen a sus propios estudiantes y sus familias. Asimismo, las empresas y sindicatos, a diferencia de lo que sucede en la educación general, juegan un rol primordial en la EFTP en cuanto son usuarios específicos. Involucrar a estos actores requiere contar con capacidades suficientes para que puedan contribuir al fortalecimiento de esta educación y beneficiarse de ésta. Algunas directrices en este ámbito son:

- Empoderar a estudiantes, a través de mecanismos de orientación vocacional y laboral que les ayuden a tomar buenas decisiones respecto a sus trayectorias formativas e instalen capacidades para afrontar los desafíos de los mercados de trabajo tanto actuales como futuros.
- Diseñar y difundir dispositivos de información sobre las características de la oferta de EFTP orientadas a empresas y sus sindicatos.
- Implementar programas de fortalecimiento de capacidades y liderazgo dirigidos a actores empresariales y sociales involucrados con la EFTP.

➤ EN EL ÁMBITO DEL FINANCIAMIENTO:

En este ámbito se reconoce que la EFTP contribuye a distintos propósitos que van más allá de los enunciados en el plano económico y que el financiamiento adecuado es clave para el logro de dichos propósitos. Las directrices en este ámbito son:

- Diversificar las fuentes de financiamiento de la EFTP suscitando la intervención de todas las partes interesadas mediante alianzas, incluidas las forjadas entre el sector público y el sector privado.
- Promover planes de financiación con destinatarios específicos, a fin de facilitar el acceso de grupos desfavorecidos y a empleos en el marco de la economía verde.
- Finalmente, fomentar que los establecimientos de EFTP junto con contar con el financiamiento adecuado, dispongan de un grado apropiado de autonomía operacional y financiera que les permita actuar en colaboración con su entorno local, forjar nuevas alianzas para mejorar la calidad y la pertinencia de sus programas, así como también generar ingresos adicionales.

- Abdala, E.** (2014): “Esbozo de la dinámica histórica y algunos aspectos de los sistemas nacionales de formación profesional en América Latina”. En: *Macroeconomía del Desarrollo*, 162. CEPAL.
- Alvarez-Galván, J.** (2015): “*A Skills beyond School Review of Costa Rica, OECD Reviews of Vocational Education and Training*”. Paris: OECD Publishing.
- Asian Development Bank** (2012): “*Asia 2050: Realizing the Asian Century*”.
- Banco Mundial** (2016): “*Informe sobre el Desarrollo Mundial. Dividendos Digitales. Panorama General*”.
- Barbagelata, H.H.; Barreto, H. y Henderson, H.** (2000): “*El Derecho a la Formación Profesional y las Normas Internacionales*”. CINTERFOR-OIT. Montevideo
- Barcena, A., y Prado, A.** (2016). “*El imperativo de la igualdad. Por un desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*”. Naciones Unidas. CEPAL. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Barretto, H.** (2015a). “*Actualidad de la formación profesional en el diálogo social*”. Montevideo: OIT/Cinterfor.
- Barretto, H.** (2015b): “*Marco jurídico de la formación profesional y el aprendizaje para jóvenes en América Latina y el Caribe*”. Montevideo: OIT/Cinterfor.
- BID** (2016): “*Empleos para crecer*”. Verónica Alaimo, Mariano Bosch, David Kaplan, Carmen Pagés, Laura Ripani
- Callisaya, A.** (2013): “*Contexto de la Educación Técnica en Bolivia*”. Cooperación Suiza en Bolivia.
- Campos, M.** (2010) “*Economía Verde*”. CEGESTI. Nro. 151.
- CEB. Junta de Jefes Ejecutivos para la Coordinación del Sistema de Naciones Unidas.** (2008) “*Guía práctica para la incorporación sistemática del empleo y el trabajo decente*”.
- CEPAL.** (2015): “*Panorama Social de América Latina*”. Documento Informativo. División de Desarrollo Social y la División de Estadísticas de la CEPAL.
- Cinterfor/OIT** (1990): “*La Formación Profesional en el umbral de los 90. Un estudio de los cambios e innovaciones en las instituciones especializadas de América Latina*”. Montevideo.
- De Hoyos, R., Halsey, R., y Székely, M.** (2016): “*Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades*”. Washington D.C.

- De Moura Castro, C., Carnoy, M., y Wolff, L.** (2000): “Secondary schools and the transition to work in Latin America and the Caribbean”. Development Technical Paper. Washington D.C.
- Díaz, Juan J.; Chacaltana, Juan y Rosas, David** (2015): “Hacia un Sistema de Formación Continua en el Perú”. BID-OIT. Perú.
- Dutra Guillermo – Sladogna Mónica** (2015): “La formación continua: componente estratégico de la Protección Social para superar la “trampa de ingreso medio” en América Latina (AL)”. BID.CISS.
- Dutra Guillermo** (2016): “Es el rugido de la ASEAN”. Artículo de Economía & Mercado de El País de Uruguay.
- Hanushek, & Woessmann.** (2008): “The Role of Cognitive Skills in Economic Development”. Journal of Economic Literature. Vol. 46(3), 607-668.
- Jacinto, C.** (2013): “Incluir a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina”. Paris: UNESCO-IIEP.
- Llisterri, J., Gligo, N., Homs, O., & Ruíz-Devesa, D.** (2014): “Educación técnica y formación profesional en América Latina. El reto de la productividad”. Serie Políticas Públicas y Transformación Productiva, 13. CAF. Banco de Desarrollo de América Latina.
- Marope, P.T.M.; Chakroun, B.; Holmes, K. P.** (2015): “Unleashing the potential: transforming technical and vocational education and training; Education on the move”. Paris: UNESCO.
- Martínez, J., y Orrego, C.** (2016): “Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe”. Serie Población y Desarrollo, 114. CEPAL.
- MINEDUC-Chile.** (2011): “Educación Técnico Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico”. Centro de Estudios, Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC-Ecuador** (2015): “Informe comparativo de perfiles de salida de bachillerato técnico productivo y de formación técnica tecnológica”. Ministerio Coordinador de Ciencia y Talento Humano, Ecuador.
- MCKINSERY&COMPANY** (2016): “Education to employment: Designing a system that Works”. Mona Mourshed, Diana Farrell, Dominic Barton.
- NACIONES UNIDAS** (2012): “La sostenibilidad del desarrollo a 20 años de la cumbre para la tierra. Avances, brechas y lineamientos estratégicos para América Latina y el Caribe”.
- NACIONES UNIDAS** (2009): “Transversalizar Empleo y Trabajo Decente para alcanzar los ODMs en un contexto de crisis”.
- NACIONES UNIDAS** (2014): “Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe. Seguimiento de la Agenda de las Naciones Unidas para el desarrollo Post -2015 y Río +20”.
- OEA.** (2000): “La Formación Profesional en América Latina y el Caribe y sus avances en el Enfoque de Competencias Laborales”. Guillermo Dutra. Washington D.C
- OECD** (2012): “Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies”. OECD Publishing.
- OECD** (2014): “Perspectivas económicas de América Latina 2015 Educación, competencias e innovación para el desarrollo”. OECD Publishing.
- OIT** (2012): “El desafío de la promoción de Empresas Sostenibles en América Latina y el Caribe: un análisis regional comparativo”.
- OIT** (2012): “Promover la salud y la Seguridad en una Economía Verde”. Suiza.
- OIT** (2013): “Trabajo Decente y Juventud en América Latina. Políticas para la Acción”.

OIT (2015): “¿Qué sabemos sobre los Programas y Políticas de Primero Empleo en América Latina?”. Guillermo Dema, Díaz y Juan Chacaltana.

OIT (2015): “Panorama Laboral de América Latina y el Caribe”.

OIT (2015): “Panorama Temático Laboral Pequeñas empresas, grandes brechas Empleo y condiciones de trabajo en las MYPE de América Latina y el Caribe”.

OIT (2015): “Promoción de la Iniciativa Empresarial y el Empleo Independiente de los Jóvenes”. Jorge Illinworth, Guillermo Dema.

Pagés, Carmen (2010): “La era de la Productividad como transformar la economía desde sus cimientos”. BID

Ramírez, J. (2002): “El financiamiento de la formación profesional en América Latina y el Caribe”. Boletín Cinterfor No. 153. Montevideo.

Székely, M. (2015): “Tendencias educativas en América Latina. Segundo estudio suplementario del Plan de Aprendizaje para el Programa “Nuevos Empleos y Oportunidades” (NEO)”. Ciudad de México.

Trucco, D. y Ullmann, H. (2015): “Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad”. Libros de la CEPAL, N° 137. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

UNESCO (2012): “Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación”.

UNESCO (2013): “Revisión de políticas en educación y formación técnica y profesional de EL Salvador”.

UNESCO (2014): “Primera entrega de resultados. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo”. TERCE.

UNESCO (2015a): “Education for all 2015” National Review. UNESCO.

UNESCO (2015b): “Panorama regional: América Latina y el Caribe”. Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2015.

UNESCO (2015): “Consenso de Shangai. Transformar la ETEP. Forjar competencias para el Trabajo y la vida”.

UNESCO (2015c): “Unesco Science Report. Towards 2030”. Luxembourg.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

