



DANIEL ROBERTO VEGA TORRES*

FECHA DE RECEPCIÓN: 14 DE MAYO DE 2013
FECHA DE EVALUACIÓN: 3 DE JULIO DE 2013

DESARROLLO Y EDUCACIÓN EN BOYACÁ: UNA PERSPECTIVA DESDE LA CALIFICACION Y LA COMPETENCIA LABORAL

*Development and Education in Boyacá: A Perspective
from the qualification and labor competition*

*Desenvolvimento e educação em Boyacá: uma perspectiva
desde a qualificação e concorrência trabalhista*

* Sociólogo, docente investigador, Fundación Universitaria Juan de Castellanos (Tunja). E-mail: dvega0406@hotmail.com



RESUMEN

El presente artículo analiza de manera general cómo devino la relación educación y desarrollo en el departamento de Boyacá desde las transformaciones de las formas de producción y el sistema educativo en el mercado laboral, tomando como base de reflexión el cambio de una formación educativa centrada en la calificación laboral a una enfocada en las competencias laborales. Se desarrolla mediante una mirada histórica y hermenéutica en tres aspectos: un enfoque del desarrollo humano regional, una reflexión de las nociones de calificación y competencia laboral, y un estudio del caso boyacense desde la relación formación y mercado laboral. Por último, se presenta una reflexión sobre la forma en que debe pensarse la relación entre educación y desarrollo tomando en cuenta las condiciones de la región y las necesidades sociales que presenta.

Palabras clave: calificación laboral, competencia laboral, educación, desarrollo, Boyacá.

ABSTRACT

The article discusses generally how the relationship education and development became in the department of Boyacá from the transformations of the forms of production and the education system in the labor market, based on changing reflection centered in educational training qualification into one focused on labor employment skills. It is developed by a historical and hermeneutical sight on three aspects: A regional human development approach, a reflection of the notions of skill and labor competition, and the Boyacá case study from the relationship training and labor market. Finally we present a reflection on how they should think the relationship between education and development taking into account the conditions of the region and social needs existing there.

Keywords: labor qualification, labor competition, education, development, Boyacá.

RESUMO

Este artículo analiza de forma general como tornó -se a relação entre educação e desenvolvimento no departamento de Boyacá (Colombia) desde as transformações dos meios de produção e o sistema de ensino no mercado de trabalho, levando como base para a reflexão a mudança de uma formação educacional voltada a qualificação trabalhista para um focado em competências do trabalho. É desenvolvido através de um olhar histórico e

hermenêutica em três aspectos: uma abordagem para o desenvolvimento humano regional, um reflexão das noções de qualificação e competência trabalhista e um estudo de caso boyacense desde a relação entre formação e mercado de trabalho. Finalmente, apresenta uma reflexão sobre a forma como deve se pensar a relação entre educação e desenvolvimento, tendo em conta as condições da região e as necessidades sociais que apresenta.

Palavras-chave: trabalho, qualificação trabalhista, competência, educação, desenvolvimento, Boyacá.

INTRODUCCIÓN

La relación entre educación y desarrollo ha tenido una correspondencia directa desde la configuración del mercado laboral, llevando a la definición de políticas educativas y organizacionales en función de proyectos y planes de desarrollo que han buscado articular los procesos educativos y los procesos productivos, con el fin de crear una coherencia entre el mercado y el conocimiento. Un ejemplo de ello lo presenta el *Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación de Boyacá* (PECTI), que enfatiza la necesidad de articular el mercado en función de las necesidades productivas del departamento, donde se afirma que “en los últimos planes de desarrollo se reconoce la profunda desarticulación del sistema educativo, en sus diferentes niveles, con el desarrollo productivo de Boyacá” (Ruiz *et. al.*, 2012, p. 46), razón por la cual toda la propuesta política presupone dicha articulación como una necesidad que tiene la educación

con el fin de buscar un desarrollo económico. Pensada así, la educación se traduce en una formación de individuos calificados o competentes para desempeñar una labor en el mercado; en otras palabras, una “educación para el desarrollo”. Para entender por qué puede disponerse de la educación como un factor necesario para el desarrollo en un mercado competitivo que exige la inserción y gestión enfocada a la productividad e innovación, habría que mirar cómo devino la relación educación y desarrollo en el departamento desde las transformaciones relacionales entre las formas de producción del conocimiento y el sistema educativo en el mercado laboral.

Se plantea en este texto una mirada de la educación y el desarrollo desde una comprensión histórica y hermenéutica en tres aspectos: esbozando, en primera instancia, un enfoque del desarrollo humano regional como un proyecto político que no se centra en lo económico sino que busca de manera general la autonomía y el mejoramiento de las condiciones de vida de

la población. En seguida se plantea la reflexión sobre la calificación laboral y las competencias laborales como un aspecto que define la participación y configuración de las actividades educativas y su proyección al mercado. En tercer lugar, se presenta una reflexión de la manera como la relación educación y desarrollo ha contribuido a la organización institucional e industrial en el departamento de Boyacá, tomando en cuenta la educación informal para el trabajo y la configuración del mercado laboral y educativo. Por último, se presenta una reflexión sobre la forma en que debe pensarse la relación entre educación y desarrollo tomando en cuenta las condiciones de la región y las necesidades sociales que presenta.

DESARROLLO, REGIÓN Y DESIGUALDAD

El desarrollo se ha presentado como una propuesta política, económica y cultural para los países latinoamericanos durante el siglo XX (Escobar, 2007), presentándose con mayor fuerza durante la posguerra, al formarse una economía dependiente. En Colombia, este ingreso vino acompañado de un proceso de modernización caracterizado por distintos frentes: un comercio de exportación e importación, la industrialización y urbanización, la descomposición campesina y la proletarianización (Buitrago, 1996). Durante la década de 1960 se pensó que el desarrollo era sinónimo de industrialización, permitiendo enfocar en los recursos el mejoramiento de la mano de obra que se acomodara a las necesidades de este proceso (Adams, 1965). En este sentido, el concepto de desarrollo partía de la identificación de un sistema económico en donde se

buscaban los indicadores de bienestar y realización social mediante el mercado y la participación ciudadana en el mismo.

Esta representación del mundo desde la modernización integrada al desarrollo trajo consigo la necesidad de pensar la nueva proyección globalizante de la sociedad en las décadas posteriores. Así, en la segunda mitad del siglo XX aparecen los *estudios de desarrollo*, campo de reflexión que integra tres corrientes principales: la primera histórica, que mide el desarrollo como proceso de cambio; la segunda, relacionada con las políticas e indicadores que se miden en logros a corto y a mediano plazo; y la tercera, una posmodernista enfocada en la crítica de la concepción etnocéntrica de desarrollo (Sumner & Tribe, 2008, p. 758). Para Latinoamérica se encuentran dos facetas sobresalientes, una reformista-estructuralista y otra marxista-revolucionaria. Lo que ponen de base esas dos corrientes es la crítica a la concepción modernizante y a la teoría económica clásica que termina sustentando la idea de subdesarrollo (Kay, 1991; Castillo, 2008).

Debido a la crítica de la proyección económica del desarrollo, se integró el aspecto ambiental y social con el fin de articularse a los cambios culturales y políticos acaecidos en la segunda mitad del siglo. Según Amartya Sen, el concepto de desarrollo, más allá de una estabilidad financiera, contiene la idea de libertad o la capacidad de ser en el mundo mediante una vida digna. Según dicho autor,

la renta es uno de los factores que contribuyen al bienestar y a la libertad, pero no es el único. El proceso de crecimiento económico, pues, constituye un punto de

partida insuficiente para evaluar el progreso de un país; por supuesto, no es irrelevante, pero se trata de un factor más entre otros (Casassas, 2006, p. 123).

A pesar de ello, la elección de ciertos estilos de vida o la manera como pueden adquirirse no parte de una posición equitativa inicial de la población, lo que permitiría reconocer un ideal de desarrollo “único”. Por el contrario, se parte de una desigualdad social, la cual no depende solo de la renta o ingreso salarial sino que a la vez depende de desigualdades estructurales en la distribución de bienes simbólicos. En este sentido, la concepción de desarrollo no es causa sino efecto de un problema social en específico: la desigualdad. Así, existen posturas sobre desarrollo que vuelven a los problemas sobre cómo conseguir una disminución de la desigualdad y a la vez contribuir con el mejor aprovechamiento de los recursos finitos que se ofrecen en cada contexto social y ambiental, como el desarrollo regional o “desde dentro”.

Se entiende el desarrollo regional como el proceso en donde las personas, en un territorio específico, suplen sus necesidades mediante la generación de riqueza desde una capacidad autónoma de producción. (Paz *et al.*, 2006). Las propuestas de desarrollo tienen que partir de la autonomía de los grupos sociales en la toma de decisiones, esto es, concebir el cambio de un desarrollo “hacia dentro” a un desarrollo “desde dentro” (Sunkel, 1991; Perreault, 2003). Este proceso parte desde las potencialidades de la región, articulando los diversos recursos con las necesidades particulares, hasta la organización de espacios sociales endógenos con proyección a una

mejoría en las condiciones de vida. El fin de articular un desarrollo desde dentro es conseguir el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas, esto se realiza mediante el *empoderamiento* endógeno, entendido este como la capacidad que tienen los individuos para participar activamente en la construcción de su entorno social “de abajo hacia arriba” (Kassey, 1999, p. 131).

EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO: CALIFICACIÓN Y COMPETENCIAS

Se considera que, en general, los planes de “desarrollo” departamentales respecto a la educación buscan la acomodación a las políticas de competencia y productividad que rigen el mercado, teniendo como eje la articulación de la academia y la empresa. No obstante, la educación ha tendido a la articulación laboral desde diferentes enfoques según la forma histórico-social de producción y las condiciones de organización que presente el trabajo y el capital. Esa relación puede pensarse desde lo que Marco Raúl Mejía plantea como el cambio de las condiciones de trabajo del *fordismo* al *post-fordismo* o *toyotismo*. Es decir, el cambio de las condiciones laborales fordistas de trabajo parcelado, en cadena, con rigurosidad administrativa y con excesivos costos de almacenamiento, a una forma de producción toyotista que se concentra en cinco aspectos: una *fábrica mínima*, que descentraliza y dispersa a los individuos; una *producción justo a tiempo*, en donde se pretende minimizar el almacenamiento o ahorro mediante el crédito; se presenta *la calidad total*, o la difusión de mandos medios; un *control estadístico de la producción* para evidenciar y reafirmar

el proceso de calidad; y por último, la producción de un *trabajador flexible*, que es el trabajador polivalente, que hace de él un actor principal en la empresa, creándole un doble aspecto de responsabilidad compartida y con valores construidos desde la empresa. (2004, p. 11-14).

Aunque la manera como ese cambio laboral influye en la educación es evidente -pues se fortalece y justifica el cambio de los currículos, las pedagogías y la evaluación-, es igualmente importante resaltar la forma en que se relaciona con el cambio de una calificación formativa en un modelo industrial a la de una competencia técnica o laboral en un mercado globalizado. La *calificación* se entiende como el conjunto de conocimientos y capacidades, incluidos los modelos de comportamiento y las habilidades, como una “capacidad potencial” para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto. Este se consideraba desde el inventario de tareas que tenía un oficio o labor, y para la cual se preparaba a la persona. La *competencia*, por otro lado, se refiere al uso de conocimientos y habilidades que son necesarios para alcanzar un objetivo o desarrollar una actividad específica en una situación determinada (Mertens, 1996, p. 61).

La calificación laboral se presentó en la etapa de industrialización del país como una forma de cualificación y diferenciación laboral, articulando la mano de obra artesanal y campesina a las actividades obreras en la fábrica. Este proceso se realizó en varios momentos, en

la educación para el trabajo, la socialización en el medio industrial, la educación escolar, y la calificación propiamente dicha, entendida como adquisición de conocimientos,

habilidades y destrezas de las que depende la capacidad de rendimiento requerido para el buen desempeño laboral. (Weiss, 1997, p. 91).

Con la transformación de las formas de producción en una sociedad en donde el conocimiento y uso de la información es fuente principal de riqueza, se concibe un cambio organizacional que propende por la producción de individuos formados para las necesidades de las empresas y el movimiento fluctuante y veloz del mercado. Ser competente es tener las facultades necesarias para solucionar un problema específico, es la materialización de las formas de dominio del conocimiento en función de su uso y valor para la cadena productiva. La competencia laboral es, entonces, la subsunción del conocimiento en un capitalismo globalizado. Tomando como base esta diferenciación de la calificación y la competencia, se presenta de manera general el caso de la educación en Boyacá, analizando su articulación a los procesos de modernización e industrialización desde la calificación para el trabajo y el cambio en la inserción de un mercado neoliberal de formación educativa-productiva.

EDUCACIÓN Y DESARROLLO EN BOYACÁ

Con un cambio modernizante del país mediante la industrialización, se inicia una migración hacia las ciudades, en especial por la violencia bipartidista y se promueve un cambio generacional en la educación. Ese crecimiento

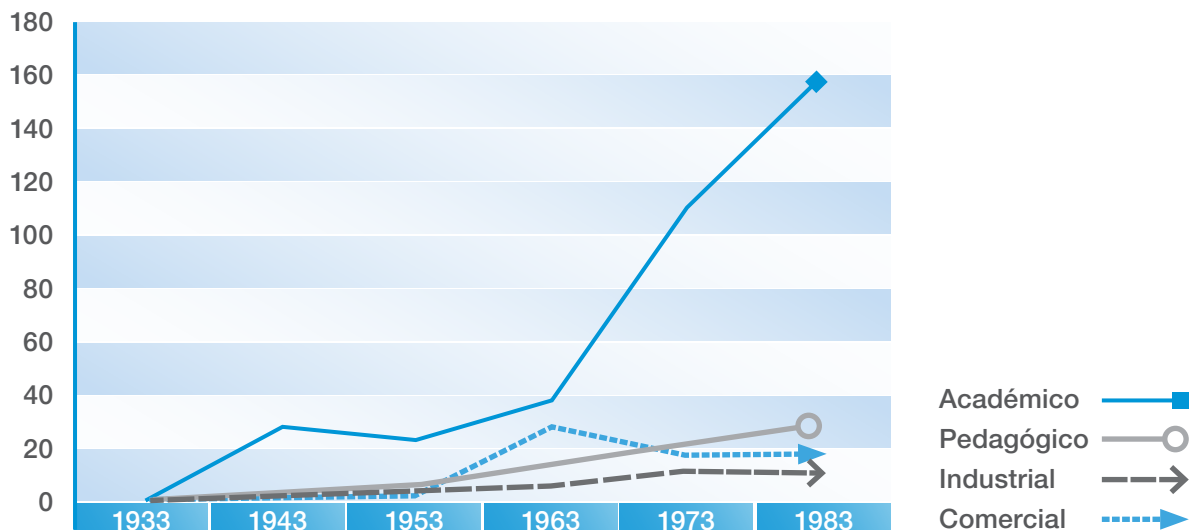
de la mano de obra campesina y artesana para la naciente industria requería una *calificación laboral* suficientemente apta para las condiciones del mercado nacional. La idea de propiciar el desarrollo económico del país desde la calificación del personal y la educación para el trabajo, se reestructuró a mediados del siglo pasado, en especial con la Ley 143 de 1948 “Por la cual se organiza la educación técnica en Colombia”; dicha educación “comprende la parte esencialmente práctica de la educación destinada a orientar hacia el trabajo racionalizado toda ocupación o actividad que no necesite de una cultura general académica”. (Art. 1).

En Colombia la educación para el trabajo se puede identificar principalmente con el crecimiento de establecimientos educativos con modalidad comercial frente a la industrial y agropecuaria.

Esto debido, según Aline Helg (1987), a que no fue la educación la que provocó el proceso de crecimiento económico, sino que fue el despegue económico de las regiones lo que causó la necesidad de desarrollar la instrucción pública en el país. En Boyacá, esta tendencia puede identificarse en el crecimiento del énfasis en educación industrial y comercial en los establecimientos del departamento con relación a las instituciones que tienen énfasis académico y pedagógico durante la segunda mitad del siglo XX (Gráfica 1). Aparte de la educación formalizada en las instituciones educativas de media y universitaria, la educación informal para el trabajo buscaba una calificación laboral principalmente de adultos.

La educación industrial y la educación comercial buscaban generar un mayor acercamiento de la educación para contribuir con el

Gráfica 1. Educación media. Bachillerato modalidad académico, pedagógico, industrial y comercial. Establecimientos educativos en el departamento de Boyacá, 1933 – 1983.



Fuente: DANE (1985).

sector primario y secundario del departamento, en especial en las actividades económicas principales: la minería y la agricultura. El impulso de la industrialización en Boyacá se da principalmente en la década de 1950 con la creación de la industria Acerías Paz del Río en 1954 y la Metalúrgica de Boyacá en 1961, que luego cambiaría su razón social a Siderúrgica de Boyacá S.A. en 1983. Este proceso de acercamiento del aprendizaje hacia la industria en Colombia ya se había iniciado en la educación primaria desde la llamada República Liberal en 1930 (Triana, 2010), aunque el proceso de educación técnica para el trabajo es más representativo en la educación básica y media, pues es allí donde se genera un cambio significativo tanto en lo pedagógico como en lo institucional. Sin embargo, las condiciones en que se desarrollaba la educación media y para el trabajo en el país no se centraban únicamente en lo formal, podemos decir actualmente que comprendía la educación formal, la informal y la no-formal, definidas como el grado de institucionalización y organización que tiene la educación según el contexto. Tómese en cuenta que para 1960 más de la mitad de la población colombiana (54%) aún permanecía en la ruralidad, lo que provee de características especiales en educación y trabajo a dicha sociedad (La Belle, 1984).

EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

A mediados del siglo pasado los fines de la educación que relacionaban la proyección económica con las condiciones desiguales de dispersión geográfica sumada a un contexto de violencia focalizado en las zonas rurales, permitieron la concentración y aumento de población en las ciudades principales de Tunja, Duitama, Sogamoso y Chiquinquirá o la región central.¹ En Boyacá se desarrollaron en la década de 1960 mecanismos para impulsar el aprendizaje social más allá de las instituciones educativas formales y las vicisitudes estrictamente académicas. Aunque para la primera mitad del siglo XX la capacitación informal para el trabajo tuvo su base en las propias empresas, considerándose como un hecho necesario para suplir la naciente formalización de la mano de obra; es en la segunda mitad del siglo cuando el Estado interviene en la formación de una clase trabajadora calificada en la industria y en lo agropecuario. Tres pueden ser los ejemplos de educación informal para el trabajo acaecidos en el departamento: el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y la Acción Cultural Popular (ACPO). Estas instituciones se constituyen especialmente con el énfasis en que el Estado, representado en el Frente Nacional, pretendía reorganizar y “colonizar” el

1. Tres grandes regiones pueden representarse a mediados de los años sesentas: la *región occidental*, que acoge los municipios de Puerto Boyacá, Otanche, San Pablo de Borbur, Buenavista, Coper, Maripí, Muzo, Pauna y Tunungá (7.9% de la población); la *región oriental*, compuesta por los municipios de Aguazul, Pajarito, Yopal, Chámeza, Monterrey, Recetor, San Luis de Gaceno, Tauramena, Labranzagrande, Paya, Samacá, Hato Corozal, Maní, Nunchía, Orocué, Pore, Paz de Ariporo, San Luis de Palenque y Trinidad (8.1% de la población); por último, la *región central* compuesta por el resto de municipios y se encuentran ciudades principales como Tunja, Duitama, Sogamoso y Chiquinquirá (84% de la población). (Cataño, Caro y Salazar, 1971, p. 3).

territorio. Por ello era necesario que se integrara la población, principalmente rural, en los proyectos políticos y económicos del país.

En 1956, bajo el gobierno del general Rojas Pinilla, se crea el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, como una respuesta a la pretendida modernización del país, organizando así una entidad encargada de la calificación de la mano de obra. En el caso boyacense, la implementación de programas profesionales formales era limitada para gran parte de la población debido al costo de sostenimiento. Aunque se convertía en una institución reconocida para la formación y calificación laboral, no podía llegar con el aprendizaje formal a gran parte de la población. Para suplir la deficiencia de cobertura de educación formal existían procesos informales de capacitación como el Programa de Promoción Profesional Popular Urbana y Rural (PPPR). El trabajo consistía en ofrecer cursos cortos a la población desde las necesidades de su vida cotidiana, más que un plan de estudios estructurado (Cataño, Caro y Salazar, 1971, p. 98). Para el caso rural, el trabajo de los instructores se realizaba “viviendo con y como los campesinos”, pues era una práctica cooperativa con y para la población campesina.

En 1962 mediante decreto 1562, “por el cual se crea la Corporación Instituto Colombiano Agropecuario (ICA)”, se propone esta institución como una solución a los problemas económicos y sociales de los campesinos, enfatizando en la mejora de sus condiciones de vida y la producción agropecuaria gracias a la implementación de investigaciones, enseñanza y extensión de actores como ingenieros agrónomos, veterinarios, mejoradores del hogar, entre otros. Para 1969 el ICA tenía

8 gerencias regionales, Boyacá tenía una seccional adscrita a la regional de Bogotá, con agencias en Garagoa, Soatá, Moniquirá y Duitama. Pese a los objetivos planteados, la situación de apoyo y desarrollo rural se condicionaba a las posibilidades que tenía el individuo, pues solo aplicaba a los beneficios aquel campesino que “tiene medios físicos suficientes para poner en práctica los conocimientos que pueden adquirir y que no sea capaz de pagar la asistencia técnica por sus propios medios” (Cataño, Caro y Salazar, 1971, p. 93), quedando por fuera grandes propietarios y campesinos sin tierra. En especial el proceso educativo se realizaba con los prácticos agrícolas, quienes eran los encargados de capacitar a los campesinos en las labores agropecuarias viviendo dentro de la comunidad, lo que hacía una labor de dedicación, en cierta medida, completa.

La Acción Cultural Popular (ACPO) era una institución dirigida por la Iglesia católica y apoyada en parte por el Estado. Se buscaba la educación fundamental integral en cinco factores: alfabeto-número, salud, economía, trabajo y espiritualidad (Bernal, 1975). La Radio Sutatenza, liderada por monseñor José Joaquín Salcedo Guarín, oriundo de Corrales (Boyacá) es un ejemplo de los programas de “extensión” para la educación comunitaria en la institución. Esta tenía como fin

la educación cristiana del pueblo, especialmente de los campesinos adultos, mediante la Escuela Radiofónica, con sistemas que abarquen la cultura básica y la preparación para la vida social y económica, de acuerdo con su condición, para despertar en ellos el espíritu de iniciativa que los disponga a seguir,

En 1956, bajo el gobierno del general Rojas Pinilla, se crea el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, como una respuesta a la pretendida modernización del país, organizando así una entidad encargada de la calificación de la mano de obra.

contando con su propio esfuerzo, en el trabajo de su mejoramiento social y personal. (Sarmiento y Lima, 2007, p. 413).

Se puede decir que en este caso el desarrollo partía de una educación para la vida, como fin general, y pretendía que el campesinado pudiese tener la autonomía para construir comunidad y generar riqueza desde fines éticos y comunales.

La ACPO tuvo igualmente difusión escrita en el periódico *El campesino*, que en cabeza de monseñor Jorge Monastoque Valero, coordinador diocesano de acción social de Boyacá, organiza una propuesta educativo-obrera como eje de acción comunitaria tomando la base espiritual y material del obrero. Pese al énfasis en la espiritualidad, la proyección de una persona formada para las necesidades económicas de la región era algo que se daba por presupuesto. “Un obrero, desesperado por su necesidad económica, no está en condiciones fáciles de ser virtuoso, ni de tomar lecciones de metafísica y ética” (Monastoque, 1952, pp. 11-12).

En general, los procesos de educación informal para el trabajo en Boyacá durante las décadas de 1950 y 1960 consistían en tres aspectos de desarrollo regional: una educación centrada en el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades campesinas con un trabajo acompañado *in situ*; el instructor, práctico o auxiliar viviendo con y para las comunidades. Se esperaba un desarrollo autónomo de las capacidades de producción mediante la implementación de estrategias económicas que fortalecían la inmersión en el sector nacional agropecuario e industrial. Se buscaba disminuir la migración de campesinos e impulsar un mejoramiento del bienestar en las comunidades campesinas.

MERCADO LABORAL Y EDUCATIVO

El proceso de calificación iniciada a mediados de siglo en el departamento va acompañado de un proceso de racionalización de las

actividades laborales que se formulan tanto internamente, mediante la dinámica de reproducción obrera en las empresas, como en la calificación externa, fundamentados en los institutos de enseñanza técnica y profesional. La calificación es consecuente con la organización del mercado laboral desde requerimientos, que en el caso de Boyacá se refrendan mediante la organización y reforma administrativa de la gobernación departamental. Según decreto 820 de 1965, “por el cual se fijan calidades y requisitos para el desempeño de los cargos de la Administración Pública Departamental”, se crean unas escalas de calificación laboral por cada oficio y profesión que corresponde con el movimiento institucional del país de crear una demanda estatal definida según criterios y requisitos delimitados. Es decir, se construye un mercado laboral que crea y

reproduce unos individuos calificados según las normas y escalas controladas por el propio gobierno departamental.

La reforma planteaba una educación de certificación escalonada en años de estudio, desde los títulos universitarios, especializaciones, educación media y experiencia certificada (Arts. 2-7). Cada grado del cargo u oficio corresponde a un grado de educación formal o informal con experiencia (como ejemplo, ver la tabla 1). De esta manera se contextualiza una relación entre oferentes de obreros calificados y una demanda empresarial y gubernamental proyectada, especialmente, al mejoramiento económico de estos últimos.

La formalización y racionalización de un mercado laboral vendría acompañada de un interés político económico para la formalización de

Tabla 1. Nomenclatura y escalas establecidas para la Administración Pública Departamental.

MECANÓGRAFAS		
Requisitos mínimos		
Clase de cargos	Grado de Educación Ocupacional	Experiencia
Mecanografía I	1. 2 años de educación media y conocimientos de mecanografía	-----
Mecanografía II	2. 2 años de educación media y conocimientos de mecanografía	1 año en labores profesionales
Mecanografía III	3. 3 años de educación media y conocimientos de mecanografía	1 año en labores profesionales
Mecanografía IV	4. 4 años de educación media y conocimientos de mecanografía	1 año en labores profesionales
Mecanografía V	5. 4 años de educación media y conocimientos de mecanografía	2 años en labores profesionales
Mecanografía VI	6. 4 años de educación media y conocimientos de mecanografía	3 años en labores profesionales

Fuente: Gobernación de Boyacá, 1965, 158.

la educación en el país. La pregunta que pudiese exponer el interés de la educación en los países latinoamericanos era: ¿cuán significativo es el aporte de la inversión en educación al crecimiento económico? (Brodersohn y Sanjuro, 1978, p. 17). El mejoramiento de la educación se medía desde y hacia el crecimiento económico del país. La industrialización y la generación de riqueza mediante la explotación de los recursos naturales terminaron convirtiéndose en el fin justificable para hablar de educación para el desarrollo. La propuesta por un desarrollo departamental volcado a la industria minera no se hizo esperar. Como consecuencia del auge de dicha actividad, en especial con la producción de hierro y acero, la gobernación boyacense mediante el plan trienal de inversiones 1978-1980, titulado “‘Boyacá’: por fin el desarrollo?”, consideró como prioritario equilibrar las condiciones urbanas y rurales del departamento en cuanto a seis

ejes: *Infraestructura del sector rural, acueductos y alcantarillados, vías de comunicación, electrificación, agroindustria, educación y conservación de los recursos naturales* (En: Correal, 1980?, pp. 16-18). Se materializaba la proyección política del departamento para poner en funcionamiento la agroindustria como forma de ingresar con productos que tienen “valor agregado” al mercado de exportación.

Para la década de 1970 la demanda laboral de profesionales potencializaba la articulación de la creación de programas u oferta académica en áreas específicas definiendo los derroteros y necesidades de reformulación y creación de instituciones de educación superior. En Boyacá en ese año solo se encontraba la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) como principal oferente, lo que justificaba en el mercado la limitación de programas según la demanda empresarial (ver la tabla 2). Se exponía

Tabla 2. Demanda de profesionales por tipos de empresa. Boyacá, 1978.

Tipo de Empresa	Insuficientes	Suficientes	No hay Personas	Total
Manufactureras	43.5	21.7	34.8	100
Metalmecánicas	20	80	-	100
Mineras	-	100	-	100
Bancos	-	37.5	62.5	100
Gobierno	32	60	8	100
Servicio Salud	22.2	77.8	-	100
Servicio Educación	100	-	-	100
Hotelería	12	48	40	100
TOTAL	25.5	49	25.5	100

Fuente: Datos de la Muestra Expandida “Mercado de Trabajo Profesional en Boyacá”, PLANN, 1978. (En: Correal, 1980?, p. 78).

que existía una saturación del mercado de docentes o que estos eran insuficientes (100%), mientras que por parte de bancos (62.5%) y el sector de hotelería (40%) se presentaba una alta necesidad de profesionales. A la vez esto muestra una necesidad de relacionar los aspectos económicos y educativos en función de dependencia de la última con respecto a la primera.

Este “desfase” entre el sistema educativo y el sistema productivo en un mercado laboral comenzaba a crear una imagen de coherencia necesaria (natural) entre lo que se debe y no producir, y lo que se debe y no saber. Aunque aún los contenidos educativos presentaban un énfasis en las disciplinas, se visualizaba el cambio de producción e institucionalización de los saberes en función de la ubicación laboral. Para el caso de 1978, la demanda no reflejaba la distribución de profesionales según las empresas, pues de 1.354 profesionales de la misma muestra, era mayor la cantidad de profesionales vinculados al gobierno (38.1%), seguida del servicio en educación (23.4%) y la metalmecánica (18.5%) (Correal, 1980?, p. 70).

Las condiciones laborales y los proyectos políticos bajo el modelo de desarrollo cambiarán luego de la apertura de mercados con el neoliberalismo. Es decir, mientras que las condiciones sobre una industrialización tradicional permitían una integración de las personas calificadas y profesionales a un mercado nacional, la apertura económica impuesta permitió un cambio de la llamada *educación para el trabajo* a una *educación para la empleabilidad* (Mejía, 2004, p. 10), en donde el gobierno descentralizó sus responsabilidades y comenzó lo que François Dubet (2002/2006) menciona como el declive de las instituciones, es decir, delegar la responsabilidad social de la educación y el trabajo, ya no al Estado, sino al individuo, justificando la transición de la calificación a la competencia.

COMPETENCIAS Y PRODUCTIVIDAD

Con el proceso de transformación de las relaciones sociales mediante la producción de nuevas formas de comunicación a fines del siglo pasado,

Para la década de 1970 la demanda laboral de profesionales potencializaba la articulación de la creación de programas u oferta académica en áreas específicas definiendo los derroteros y necesidades de reformulación y creación de instituciones de educación superior.

se crea un espacio para la transformación de la relación educación y desarrollo en función de las condiciones económicas que trajo consigo la globalización, acompañado de un proceso de transformación de las organizaciones laborales que imprimen su sello en la concepción productiva del ser humano, ya no desde un proceso externo de capacitación y calificación, de su tiempo y su fuerza de trabajo, sino como una articulación necesaria de su ser como medio de producción que lo incluye como un activo más de la empresa, en un nuevo escenario de redes más que de jerarquías, en donde la información se presenta como un uso de posibilidades aparentemente infinitas para la producción de riqueza. Es así como se formula la preparación de una persona para el mercado laboral, una demanda de individuos con competencias estandarizadas que se articulen a las redes económicas, de tal manera que puedan ser remplazados y movilizados según el interés de las empresas.

Para los años noventas, a pesar del aporte de la legislación colombiana tanto en su constitucionalidad inclusiva como en la disminución del analfabetismo, la dinámica de la educación frente al desarrollo laboral continúa con una tendencia inequitativa. Existió una expansión de la educación intentando democratizarla en la población colombiana y en general, en Latinoamérica (Granja, 1997), una expansión que no necesariamente trajo consigo el mejoramiento de las condiciones pedagógicas y educativas,

pues el esfuerzo de integración de grupos étnicos, campesinos y culturales se vio opacado por el alto grado de desigualdad en el país frente a otras partes del mundo.

La integración de las competencias en la educación se presenta como un hecho que permite formar individuos con proyección a la utilidad del conocimiento en el mercado laboral, jerarquizando así la producción y reproducción del conocimiento frente a la viabilidad y rentabilidad de los individuos en el sistema. Según este modelo de educación, la persona debe ser competente en aspectos básicos, ciudadanos y laborales, procurando que la productividad sea el aspecto transversal de la educación, es decir: un ser adecuado al mercado. La pretensión de formar individuos competentes para sobrevivir en el mercado internacional obliga a los institutos educativos a dejar a un lado el desarrollo integral de la comunidad en función de la salvaguarda del mercado empresarial global. Como resultado, la pregunta que gobierna la relación desarrollo y educación actualmente es: ¿qué buscan las empresas? Con la integración de las competencias de manera institucional y centralizada en la primera década del siglo XXI, se reafirma la necesidad de pensar el desarrollo como una manera de producir crecimiento económico con las competencias laborales.²

Sin embargo, puede decirse que ni la amplitud de la cobertura (PNUD, 2012, p. 45), ni el desarrollo de los procesos de comunicación traen

2. *Articulación de la educación con el mundo productivo. La formación de las competencias Laborales.* Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 2003. Su lema principal era “adecuar a los trabajadores a las nuevas exigencias del mercado y aumentar la empleabilidad de la fuerza laboral en su conjunto”.

consigo la regulación de la oferta y la demanda laboral en Boyacá. Esto puede visualizarse tanto en la década de los noventa, cuando se decía que se educaba para el desempleo,³ como en la situación de la primera década del siglo XXI, en la que, según el documento del PECTI (Ruiz *et al.*, 2012, p. 46), no se ha logrado una relación eficiente y productiva del mercado entre los actores que la componen y los objetivos de desarrollo económico planteados.

La relación Estado, institución educativa y empresa, en donde se asienta la relación de educación y desarrollo, se presenta de manera conflictiva en Boyacá, pues el desarrollo humano y regional en el departamento se ha visto como un camino unidireccional de la relación oferta - demanda dentro del mercado laboral, lo que implica que la reflexión de problemas sociales y ambientales sea solo un apéndice de lo que realmente importa económicamente: la rentabilidad; así, la extensión de la educación permanece lejana a los intereses de la comunidad. Por el contrario, para lograr mejorar la coherencia económica, política y social del departamento, la educación debe apropiarse de una idea de desarrollo pertinente, pues los problemas de la educación no son únicamente pedagógicos ni productivos, deben contemplar que el ser humano no es solo el desarrollo lógico de proposiciones abstractas ni cifras de resultados de pruebas de medición, sino que contempla problemáticas

familiares, económicas, culturales y ambientales, como la desnutrición, el desplazamiento y la migración en el departamento.

Según el PNUD,

3,14 por ciento de los niños boyacenses sufría de desnutrición aguda en el 2006. La cifra triplicó a la del 2005: 1,3 por ciento. 21 municipios de Boyacá fueron incluidos en una 'lista negra' de desnutrición, según un estudio del Gobierno departamental (2002). 48,3 por ciento de los boyacenses no consumen frutas. La cifra casi duplica el promedio nacional, que es de 28,2 por ciento. (Medina, 26/01/2007).

Además de lo anterior, 84.5% de los municipios del departamento han expulsado población -hogares principalmente y no en masa- a causa de la violencia, y alberga aproximadamente a 14.137 personas víctimas del desplazamiento forzoso (PNUD, 2012, p. 13).

Existe un gran desplazamiento de la población rural a otras regiones del departamento y del país, en especial son los jóvenes entre 20 y 24 años de las zonas rurales los que más se movilizan en el departamento (Bonilla, 2010, p. 226), y dentro de este grupo son las mujeres las que más migran a otras regiones del país. Particularmente, es Bogotá la ciudad que acoge a la mayor cantidad de boyacenses. El crecimiento de la población

3. "La formación profesional que imparten las distintas instituciones educativas no coincide con los requerimientos de las empresas. Esto quiere decir que se debe instruir a la gente en los oficios y ocupaciones que necesita la empresa y la industria boyacense". (Archivo digital *El Tiempo*, 10 de mayo de 1996).

urbana en detrimento de la rural permite identificar que frente a la pobreza, la solución más común es la movilidad. Entonces, las políticas educativas deben concentrar esfuerzos en el desarrollo partiendo de los aspectos básicos de una vida digna para que una persona tenga la oportunidad de superar la pobreza y el hambre potencializando su participación activa en la sociedad.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La inversión pública en educación se ha pensado focalizada en la producción de riqueza económica más que en el desarrollo de las comunidades y el crecimiento de oportunidades para la población vulnerable del país. Se presenta entonces una idea de *desarrollo humano, regional y autónomo*, que debe integrar de manera activa a la población desde tres aspectos fundamentales:

1. La autonomía de las formas de creación y producción de los grupos sociales con proyección a mantener su libertad cultural, económica y social.
2. Una producción de formas de vida saludable que contemple a los otros como seres que puedan disfrutar de los recursos desde una perspectiva benéfica y conservacionista y,
3. Una ampliación de oportunidades para tener una vida digna.

La educación que contemple el desarrollo debe trascender del estado de dependencia de las necesidades económicas del mercado, como hasta ahora se plantea su relación, a una forma que contemple la libertad cultural, económica y social. Así, la articulación que se pretende entre la formación de seres humanos y la articulación al trabajo no radica en la pretensión de ajustar la educación al modelo económico

La integración de las competencias en la educación se presenta como un hecho que permite formar individuos con proyección a la utilidad del conocimiento en el mercado laboral, jerarquizando así la producción y reproducción del conocimiento frente a la viabilidad y rentabilidad de los individuos en el sistema.

imperante, sino que debe evaluarse desde las condiciones integrales de promoción de una vida digna y sostenible que respalde una vida económica y regional proyectada al avance multicultural y dialógico de la sociedad.

La educación como modo de crear formas de vida con base en el acervo cultural de una sociedad, exige que los fines que se usaban comúnmente para direccionar los esfuerzos pedagógicos no sean solo económicos sino que integren como ejes principales otras formas de reflexionar la vida en sociedad, en donde el componente ético, estético y espiritual nos lleve a la pregunta ¿Qué necesitan las comunidades? Partir desde las posibilidades de ser en comunidad, fundamentados en unas relaciones económicamente justas, ecológicamente sustentables y estéticamente creadoras es la base para definir la relación entre educación y desarrollo. En la medida en que el desarrollo no pierda de vista la dignidad, la autonomía y la sostenibilidad, podrá mantenerse una educación proyectada más a las personas que a la función laboral.

REFERENCIAS

- » ADAMS, R. (1965). The Pattern of Development in Latin America. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 360, *Latin America Tomorrow*, pp. 1-10.
- » *Articulación de la educación con el mundo productivo. La formación de las competencias Laborales* (2003). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- » BERNAL, H. (1975). *Teoría y práctica de la Acción Cultural Popular*. Bogotá: ACPO.
- » BONILLA, L. (2010). "Movilidad intergeneracional en educación en las ciudades y regiones de Colombia". *Revista de Economía del Rosario*, 13,2, pp. 191-233.
- » *Boyacá educa para el desempleo* (10/05/1996). Periódico *El Tiempo*, Archivo digital.
- » BRODERSOHN, M. y SANJUERO, M. (1978) *Financiamiento de la educación en América latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- » BUITRAGO, F. (1996). El estado colombiano ¿crisis de modernización o modernización incompleta? En: Melo, J. *Colombia Hoy*. Bogotá: Biblioteca Familiar Colombiana.

- » CASASSAS, D. (2006). Desarrollo como libertad. Entrevista con Amartya Sen. *Cuadernos del CENDES*. 23, 06, pp. 123-137.
- » CASTILLO, O. (2008). *Paradigmas y Conceptos del Desarrollo Rural*. Colección Apuntes 2. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. Departamento de Desarrollo Rural y Regional.
- » CATAÑO, G.; CARO, E. y SALAZAR, F. (1971). *La Educación rural en Boyacá: Inventario de problemas*. Tunja: UPTC.
- » CORREAL, O. (1980?). *Nace una nueva Institución Universitaria en Boyacá*. Tunja: Colección OMNIA.
- » DANE (1985). *50 años de estadísticas educativas*. Bogotá. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- » DUBET, F. (2002/2006). *El declive de la institución: Profesionales, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- » ESCOBAR, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- » GRANJA, J. (1997). Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 59, 3, pp. 161-188.
- » Gobernación de Boyacá (1965). *Reforma Administrativa de Boyacá I*. Tunja: Imprenta Departamental.
- » HELG, A. (1987). *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: CEREC.
- » KASSEY, P. (1999). An Endogenous Empowerment Strategy: A Case-Study of Nigerian Women. *Development in Practice*, 9, 1-2, pp. 130-141.
- » KAY, C. (1991). Teorías latinoamericanas del desarrollo. *Nueva Sociedad*. 113, pp. 101-113.
- » LA BELLE, T. (1984). Liberation, Development, and Rural Nonformal Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 15, 1, pp. 80-93.
- » MEDINA, Y. (26/01/2007). *Boyacá ocupa primeros puestos en desnutrición, revela informe de Naciones Unidas*. Recuperado el 10 de agosto de 2012. Disponible en: <http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?apc=b-b-41--&x=19741>
- » MEJÍA, M. (2004). Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial. *Docencia* 22, pp. 4-15.
- » MERTENS, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- » MONASTOQUE, J. (1952). *Manual de educación obrera y sindical*. Bogotá: Prensa católica.
- » PAZ, R. et al. (2006). Desarrollo local y tipos de producciones: oportunidades para la pequeña producción. *Trabajo y Sociedad. Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, 7, 8, pp. 1-21.
- » PERREAULT, T. (2003). Social Capital, Development, and Indigenous Politics in Ecuadorian Amazonia. *Geographical Review*, 93, 3, pp. 328-349.
- » Programa de Naciones Unidas Para el Desarrollo (2012). *Boyacá. Informe sobre el estado de avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Tunja: PNUD.
- » RUIZ, C.; GÓMEZ, D.; LOZANO, M.; COLORADO, L.; MORA, H.; SÁNCHEZ, J.; NAVARRO, O.; MONTES, J.; ARIZA, N.; CANCINO, R. y SALAZAR, M. (2012). *Plan Estratégico Departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación de Boyacá 2022*. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, OCyT.
- » SARMIENTO, L. y LIMA, J. (2007). Acción Cultural Popular en los Albores: La filosofía del movimiento pedagógico y la educación popular en Colombia. *EccoS Revista científica*, 9, 2, pp. 409-433.
- » SUMNER, A. & TRIBE, M. (2008). What Could Development Studies Be? *Development in Practice*, 18, 6, pp. 755-766.
- » SUNKEL, O. (1991). Del desarrollo hacia adentro al desarrollo desde dentro. *Revista Mexicana de Sociología*, 53, 1, pp. 3-42.
- » TRIANA, A. (2010). Escuela Normal Rural, Agropecuaria y de campesinas en Colombia: 1934-1974. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 13, 13, pp. 201-230.
- » WEISS, A. (ed.) (1997). *Modernización industrial: Empresas y Trabajadores*. Bogotá: Departamento de Sociología, UN.