

Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana

Claudia Milena Díaz-Ríos

Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Investigadora, Grupo de Estudios de Educación Media y Superior, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D. C., Colombia. cmdiazr@gmail.com

Jorge Enrique Celis-Giraldo¹

Magíster en Sociología. Investigador, Grupo de Estudios de Educación Media y Superior, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D. C., Colombia. celis.jorge@gmail.com

Resumen

La educación media estatal colombiana está pasando del nocivo extremo de reducirse a ser un puente para la educación universitaria, a otro igualmente negativo: el de formar en oficios de baja calificación o en competencias para el “autoempleo”, pero sin una adecuada formación para el emprendimiento.

Estas tendencias están profundizando la desigualdad en la educación, según el origen socioeconómico, pues aunque este tipo de formación para el trabajo tenga algún impacto, aún no medido, en la ampliación de las opciones laborales, limita el desarrollo profesional y económico de los jóvenes. Ello demanda una evaluación más profunda de estos programas de formación, que supere el criterio de cobertura como factor de pertinencia.

Palabras clave

Educación para el trabajo, educación media, desarrollo de competencias laborales, enseñanza técnica, Colombia (fuente: Tesoro de la Unesco).

¹ Los argumentos aquí planteados sobre la formación para el trabajo no expresan la visión del Premio Compartir al Maestro. Son responsabilidad exclusiva de los autores.

Unwanted Effects of Job Training in Secondary Education in Colombia

Abstract

Public secondary education in Colombia is going from the detrimental extreme of limiting itself to serving as a bridge for higher education to an opposite and equally negative pole: that of providing training for low-skilled jobs or aptitudes for "self-employment," but without the instruction students require to get started.

These trends are aggravating inequality in education, based on socio-economic origin. Although job training of this type may have some impact on broadening job opportunities, which has yet to be measured, it limits young people's professional and economic development. A more in-depth assessment of these training programs is warranted, particularly one that goes beyond the criterion of coverage as a factor of relevance.

Key words

Job training, secondary education, development of job skills, technical education, Colombia (Source: Unesco Thesaurus).

Efeitos indesejáveis da formação para o trabalho no ensino secundário na Colômbia

Resumo

O ensino secundário na Colômbia deixará de ser uma ponte para o ensino superior e se transformará em facilitador de outro aspecto igualmente negativo: treinar nos ofícios de baixas qualificações ou nas habilidades para o auto-emprego, mas sem formação adequada para o empreendimento.

Estas tendências acentuam a desigualdade na educação de acordo com a origem socioeconômica, já que freiam o desenvolvimento profissional e econômico dos jovens, mesmo que este tipo de formação para o trabalho tenha algum impacto, embora não medido, na expansão das opções de emprego. Isto exige uma nova avaliação destes programas de formação, que exceda o critério de cobertura como um fator de pertinência.

Palavras-chave

Educação para o trabalho, ensino secundário, desenvolvimento de competências do trabalho, ensino técnico, Colômbia (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

Muchas necesidades, pocas oportunidades

Los jóvenes provenientes de sectores con menores ingresos relativos en Colombia son una población cada vez más vulnerable. Pese a que tienen mayores niveles educativos que los de las generaciones precedentes, este grupo etario presenta una tasa de desempleo que duplica a la media nacional, mientras que tan solo un 34% logró acceder a la educación superior en 2008 (Observatorio de la Universidad Colombiana con base en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (Snies), 2008). De este 34%, apenas un poco más de la mitad fue atendida por la oferta pública, mientras que los demás se vieron obligados a comprar educación privada.

A pesar de que la masificación aumentó de manera considerable la matrícula en educación superior en las últimas décadas, en Colombia el ingreso a estos centros sigue siendo inequitativo: “En 1993 solo el 3,5% de los jóvenes de los dos quintiles de ingresos más bajos asistió a una institución de educación superior, en contraste con el 36% de los dos más altos. Para 1997 la distancia entre estos dos grupos era mucho mayor: el 9% de los dos quintiles más bajos accedió al sistema, frente al 65% de los dos más altos. En el 2002, los dos quintiles de mayor capacidad económica continuaban concentrando el 65% de la matrícula” (López, 2001; Conpes, 2002: 2). La inequidad en el acceso es un fenómeno asociado al desfinanciamiento que ha tenido la educación superior pública y que favoreció el crecimiento de las instituciones privadas en Colombia (Dias Sobrinho, 2006: 284; De la Garza, 2008: 183). “En Brasil y Colombia la expansión se hizo predominantemente a través

de la creación de un gran número de instituciones privadas que proliferaron gracias a la confluencia de dos factores: una gran demanda reprimida y criterios flexibles para la autorización de nuevas instituciones” (Klein y Sampaio, 2002: 37). Además de la desfinanciación, la adopción de exámenes para el ingreso a la universidad pública ocasionó que el acceso a la educación pública fuera altamente selectivo: ingresan aquellos jóvenes que recibieron una educación media centrada en formar competencias intelectuales (capacidad de análisis, síntesis, razonamiento), mientras que quienes no la recibieron, los cuales por lo general coinciden con aquellos de nivel socioeconómico bajo, están obligados a comprar educación privada (Gómez & Celis, 2009).

En estas circunstancias, el sector privado, desde la década de los años setenta, ha empezado a absorber la mayoría de la demanda que no pudo ingresar a la educación pública. En el año 2008 se registraron 934.199 inscritos (aspirantes) interesados en acceder a educación superior y para ellos estaban disponibles 184.568 cupos en instituciones de educación superior públicas (Snies, 2009): solamente un 19,7% de los inscritos pudo ingresar a la educación superior pública. En el caso de Bogotá, en el año 2007, para casi 200 mil inscritos (88 mil de Bogotá y unos 120 mil provenientes de diferentes regiones del país) solo había disponibles 14.080 cupos en instituciones públicas: un 7% de los jóvenes pudo ingresar².

Además de la insuficiencia de cupos públicos universitarios, los pocos que ingresan a la educación superior, ya sea esta pública o pri-

1 En América Latina, el número de instituciones de educación superior aumentó de manera considerable: mientras en 1950 existían 75 instituciones, a principios del siglo XXI ya había más de 1.500. Lo mismo sucedió con los estudiantes que accedieron a la educación superior: de 267 mil que había en 1950 (Fernández, 2004: 42), aumentaron casi a 19 millones en el año 2008 (lesalc, 2007: 253). En Colombia, la expansión del sistema tuvo lugar entre las décadas de 1970 y 1980: mientras en 1968 había 66.144 estudiantes en 40 instituciones de educación superior, en 1988 se registraron 457.680 estudiantes en 235 instituciones. “Es así como, mientras en 1964 de cada 1.000 habitantes urbanos cuatro estaban matriculados en una institución de educación superior, esta cantidad subió a 9,2 en 1973 y a 21,5 en 1985” (Lucio & Serrano, 1992: 206). Para el año 2008, en Colombia había 1.483.631 estudiantes en educación superior, de los cuales, el 32% (475.144) estaban matriculados en los programas técnicos y tecnológicos ofertados por el SENA (Snies, 2009).

2 Esta escasez de cupos en relación con alta demanda por el acceso, ocasiona una alta competencia para obtenerlos (Gómez & Celis, 2009). En el año 2007 se registraron 100.648 inscripciones y solo se admitieron 10.802 estudiantes (11%) para iniciar estudios en la Universidad Nacional de Colombia. Ese 11% se ha mantenido casi igual desde el año 2003 (Universidad Nacional 2008, 49). En facultades de alta demanda, como Medicina, en la sede de Bogotá, el porcentaje de absorción (admitidos/inscritos) fue del 3,1%: se admitieron 507 solicitudes de las 16.306 inscripciones hechas en 2007 (Universidad Nacional, 2008: 52).

vada, se encuentran con una oferta poco diversificada según niveles educativos y áreas de conocimiento: hay una concentración del 77% en programas profesionales, mientras que los técnicos y tecnológicos solo abarcan el 22,8% restante; también hay concentración en las áreas de conocimiento, en tanto el 68,4% de la oferta está en solo tres campos: 1) Economía, Administración y Contaduría, 2) Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines, y 3) Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas (Observatorio de la Universidad Colombiana con base en Snies, 2008).

Este panorama de escasas oportunidades de educación superior agudiza la ya preocupante situación de pobreza de los jóvenes colombianos, quienes para 2005 alcanzaban un 51% y 42% en esta condición para los grupos de edad de 15 a 19 años y de 20 a 24 años, respectivamente (cálculos de la Cepal con base en ECH-DANE, 2005). Así mismo, los jóvenes son más vulnerables en el mercado de trabajo, en especial aquellos con baja calificación. Para el año 2006, los jóvenes de 15 a 24 años alcanzaron una tasa de desocupación del 24,9%, 12 puntos más alta que el promedio de los demás grupos etarios (cifras de Siteal IYPE-OEI, basadas en ECH-DANE, 2006). También presentan cifras de informalidad de alrededor de 10 puntos porcentuales más altas que los otros grupos etarios, con excepción de los mayores de 50 años, que alcanzan un porcentaje de trabajadores en el sector informal de 39,6 (cifras de Siteal IYPE-OEI, basadas en ECH-DANE, 2006); y el 40% de los jóvenes está en el grupo de los ocupados con ingresos en el 30% más bajo, mientras que solo el 25% de los adultos entre 25 y 49 años están en este mismo grupo.

Lo que se configura, entonces, es un círculo vicioso entre las escasas oportunidades de formación y la precaria inserción en el mercado de trabajo³, que deja sin respuesta múltiples necesidades sociales y económicas en los jóvenes colombianos. Pese a que en las últimas décadas la participación en educación de los jóvenes ha presentado un mejoramiento relativo, lo cierto es que los esfuerzos por ampliar sus oportunidades tanto de formación como de trabajo siguen siendo insuficientes. Quienes logran egre-

sar de la media y no pueden seguir en la educación superior, se enfrentan al desempleo, al trabajo informal, a la falta de oportunidades educativas, y, finalmente, a la desesperanza.

En este contexto, la política de educación media en Colombia ha puesto en marcha diferentes medidas para contrarrestar este fenómeno de desigualdad y exclusión social, dos de las cuales han tenido mayor desarrollo en la comunidad educativa, reflejado en la cantidad de colegios que las han implementado: la integración –antes llamada articulación– entre la educación media y los programas del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), y la formación en emprendimiento. La pregunta que surge es si realmente estas medidas generan las oportunidades deseadas y deseables para los jóvenes, o si, por el contrario, se están adoptando medidas que, además de insuficientes, no resultan coherentes con sus necesidades y con los planteamientos de la igualdad de oportunidades educativas y sociales, con lo cual terminan por profundizar aún más su ya crítica situación de vulnerabilidad y marginalidad.

Una posible forma de abordar esta pregunta es mediante el análisis de las propuestas presentadas por los profesores al Premio Compartir al Maestro este año, en el área de Formación para el Trabajo. Aunque no es posible hacer una evaluación exhaustiva de las políticas educativas con las propuestas allegadas por parte de los docentes al Premio, sí es factible identificar algunos efectos que están teniendo dichas políticas en los colegios y elaborar algunas hipótesis sobre las consecuencias que ellas puedan tener en el futuro postsecundario de los jóvenes. De todas formas, es muy importante evaluar el impacto de esas medidas no solo de manera sistemática más allá de sus cifras de cobertura, sino también en términos de calidad, pertinencia y equidad educativa⁴, asuntos

3 Además del desempleo, las condiciones laborales de los jóvenes están marcadas por una alta informalidad y subempleo; en otras palabras, empleo sin protección social y con baja remuneración, incluso por debajo del salario mínimo.

4 Se parte de la idea de que una buena educación debe articular estas tres características, que son en cierta medida interdependientes. Por un lado, calidad se entiende como la provisión de una educación que proporcione los elementos indispensables para el buen desarrollo y des-

que todavía no han sido abordados por las instancias gubernamentales y que resultan ser de primer orden para valorar si realmente los jóvenes están aumentando sus oportunidades de igualdad social o no.

Hecha la descripción de las propuestas de los profesores, se postula el concepto Cultura para el Trabajo (CpT), elaborado por el Grupo de Investigación de Estudios de Educación Media y Superior de la Universidad Nacional de Colombia (Gómez, et al., 2008), como una manera de repensar la formación de los jóvenes en el nivel medio a la luz de las tendencias educativas contemporáneas en dicho nivel.

La educación media en Colombia

La metáfora de “puente” retrata muy bien las funciones educativas y sociales del nivel medio. En efecto, este es el último nivel de educación formal que reciben la mayoría de jóvenes que acceden al mismo: futuros ciudadanos, estudiantes y trabajadores. Es el paso entre la vida escolar y la vida adulta⁵; entre el colegio y la educación superior o el trabajo; entre lo aprendido y lo que se requiere en la vida cotidiana; entre las expectativas, sueños e ilusiones, y las oportunidades y limitaciones existentes de estudio, de trabajo y de realización personal; entre lo que la sociedad espera y lo que la escuela entrega. Para muchos, es la última posibilidad de completar su formación ciudadana y de comprender la complejidad y diversidad de la vida y de las oportunidades que le esperan postcolegio. Para otros, la calidad y pertinencia de la educación recibida será decisiva en sus oportunidades y destinos educativos, laborales y personales (Gómez, et al., 2008).

empeño de los estudiantes; en segundo lugar, la pertinencia hace alusión a una educación que responda a las necesidades sociales e individuales de los estudiantes; por último, la equidad señala la importancia de ponderar y proporcionar los recursos y estrategias requeridos para que todos los estudiantes, independiente de su nivel socioeconómico, logren acceder, permanecer y desempeñarse adecuadamente en cada nivel educativo que cursen. Estas tres categorías son básicas para una igualdad de oportunidades educativas.

5 Estar en la escuela provee cierta moratoria social para los jóvenes, particularmente los de niveles socioeconómicos bajos. Aunque no lo logre de manera absoluta, el espacio escolar protege en cierta medida de las obligaciones de la vida adulta como el trabajo, la provisión de ingresos al hogar, etc. De tal manera, salir de ese espacio, ya sea por graduación o deserción, elimina la moratoria y obliga un paso a la adultez.

En esta perspectiva, la educación media tiene importantes funciones formativas para los jóvenes que acceden a ella, tales como:

1. *Completar y perfeccionar la formación de todos los estudiantes para el ejercicio activo de la ciudadanía.*

Para la mayor parte de los egresados, el nivel medio es el último nivel de educación formal que recibirán. Lo que exalta la enorme importancia social de la calidad y pertinencia de la educación media recibida.

Esta es una función propia del nivel medio y que constituye gran parte de su identidad formativa, corresponde con el complejo proceso de adolescencia en el que se van formando valores importantes para la participación social, así como disposiciones y marcos de interpretación para entender la importancia y derechos frente a mecanismos de inclusión tan importantes como la formación permanente, el trabajo, entre otros.

2. *Ofrecer a todos los estudiantes las mismas oportunidades de desarrollo de sus capacidades intelectuales generales, requeridas para el aprendizaje continuo en la actual sociedad del conocimiento.*

Esta función es tanto más importante –y más difícil– cuanto mayor sea la masificación de la cobertura en este nivel y la consiguiente mayor heterogeneidad en intereses y capacidades en el cuerpo estudiantil.

Este principio de igualdad social en la formación de las competencias básicas, para todos los estudiantes, corresponde a objetivos políticos de construcción de una sociedad democrática e incluyente, mediante la igualdad social de acceso a educación de calidad. Este principio debe guiar la política y programas de educación media en el sector público. De otra manera, las políticas públicas, en lugar de contribuir a mayor equidad social, generarían mayor desigualdad social mediante la adscripción de colegios y estudiantes a modalidades educativas de calidad desigual

y que corresponden a diferentes –y desiguales– futuros educativos y laborales.

3. *Generar oportunidades de exploración, descubrimiento y desarrollo de intereses y aptitudes (intelectuales, artísticas, físico-deportivas, técnicas...) que le permitan al estudiante orientarse hacia diversas opciones de estudio, trabajo y realización personal.*

Esta función de “exploración” y de preparación para la vida postcolegio permite que los estudiantes descubran intereses, y vayan definiendo identidades y posibles opciones futuras de estudio, de trabajo y de realización personal. Este proceso no puede estar sometido a presiones ni exigencias de decisiones tempranas, prematuras, sobre futuros educativos y ocupacionales⁶.

Dado el bajo nivel etario del estudiante en el nivel medio en Colombia (alta participación del grupo de edad entre 14 y 15 años en grados 10 y 11), no es ético forzar una decisión temprana, precoz, ni hacia ninguna carrera o modalidad de educación superior, ni hacia la capacitación⁷. Por esta razón, tampoco es válida la intención de “desaparecer” el nivel medio, de ignorar sus funciones e identidad formativa propias, mediante la conversión de la media en el “nivel educativo de iniciación de la educación superior a partir de grado 10...” y de convertirlo en el primer ciclo propedéutico para la educación superior. Estas iniciativas parecen estar reemplazando el nivel medio por capacitación laboral o educación superior en

vez de fortalecer el nivel medio en calidad, equidad y pertinencia, y restringen seriamente las oportunidades de exploración, en especial de los jóvenes más pobres⁸.

4. *Orientar, preparar y seleccionar un conjunto creciente de egresados hacia diversas formas de educación, que incluyen desde la formación para el trabajo como para la educación superior.*

La educación media debe orientar a los jóvenes a escoger diferentes opciones formativas, de acuerdo con sus capacidades e intereses personales, para que ellos puedan integrarse a un mercado de trabajo cada vez más diverso y cambiante⁹.

Pese a estas importantes funciones sociales y educativas del nivel medio, en Colombia la educación media –equivalente a secundaria superior en muchos países– es un nivel educativo que carece de propósitos formativos claramente definidos. La Ley General de Educación (CRC, 1994) tan solo se limita a plantear que este nivel está conformado por una modalidad técnica y otra académica, “sin ninguna elaboración conceptual sobre sus respectivas diferencias, similitudes o complementariedades” (Sánchez, et al., 2004: 17). Pero el problema no es solo de indefinición sino de pertinencia. La mayoría de jóvenes reciben una educación que sólo privilegia la formación hacia la educación superior como si esta fuera la única finalidad de la educación media. Desde hace poco se empiezan a plantear alternativas a esa media pensada para la educación superior exclusivamente, pero que en muchos casos se quedan en una formación laboral muy específica

6 Con respecto a este punto, es importante señalar que la tendencia internacional, tanto en países con altos niveles de desarrollo, como los países nórdicos, y en países más parecidos al nuestro, como México, muestra que la formación laboral, así como cualquier tipo de formación profesional o especializada, está siendo aplazada hacia los niveles postsecundarios, sobre la base de evitar la especialización temprana y la segmentación social por la vía educativa (Banco Mundial, 2007).

7 “La matrícula temprana en la educación media bogotana, entendida como la de todos aquellos jóvenes que estudian grado 10 antes de los 16 años o egresan del bachillerato antes de los 17 años, es del 20,8%, es decir, que una quinta parte de nuestros bachilleres obtienen título a una edad temprana” (González & Bonilla, 2003: 4). Quienes no logran acceso a la educación superior se ven obligados a una difícil inserción laboral con menos de 17 años de edad y escasa o nula formación ocupacional, con consecuencias directas sobre el desempleo y subempleo de los jóvenes. Esta situación incide en diversas manifestaciones de desadaptación y frustración en esos jóvenes. Según tal apreciación, los bachilleres jóvenes tienen las mayores tasas de desempleo en Bogotá (29,7%), tasa que se incrementa aún más para los bachilleres provenientes de estratos bajos (35,2%) (González & Bonilla: 3).

8 Un análisis más exhaustivo a este tipo de programas se encuentra en Gómez, et al., 2009.

9 “Con el advenimiento de las estructuras económicas globales, la división del trabajo ha registrado significativas transformaciones. El restringido concepto puesto de trabajo ha dado paso al más amplio y expresivo concepto de ocupación. Esta no corresponde a un grupo de tareas segmentadas en operaciones y en funciones, sino en desempeños más abiertos que evocan los conocimientos básicos de un área y que tiene la característica de poder ser transferidos en el ejercicio de varios empleos” (Díaz & Gómez, 2003: 17).

que no garantiza el desarrollo de competencias generales propias de la escuela media, y que obligan a los jóvenes a encarrilarse en edad temprana en decisiones sobre su futuro profesional y/o laboral. En este orden de ideas, la media no está concebida para que los jóvenes exploren y conozcan diferentes áreas de conocimiento y de desarrollo (diversificación) durante su proceso de formación. Están sometidos a una media académica o una instruccional laboral, cuya opción ni siquiera depende de ellos mismos, sino de lo que los colegios quieran y puedan ofrecer. Merece especial atención el tema de lo que “puedan ofrecer”, en tanto los énfasis o modalidades que los colegios tienen diseñados para la media dependen de sus recursos propios, sean físicos o humanos, lo cual explica la sobreabundancia de áreas como contaduría, comercio, secretariado y más recientemente emprendimiento, las cuales son menos costosas en comparación con áreas técnicas o tecnológicas como robótica, mecatrónica, entre otras.

Ello se debe en gran medida a que la financiación de la educación media no es una responsabilidad directa del Estado. La obligación del Estado se restringe a los nueve años que corresponden a la educación básica. Esta limitación no solo incide en la cobertura sino también en la calidad de la educación. En el actual sistema de “modalidades” en los pocos colegios de media técnica, y de “profundizaciones” en los colegios académicos, ninguna institución por sí misma puede ofrecer más de unas pocas áreas de especialización –en la mayoría de colegios tan solo en un área–, en un marco de escasez de recursos materiales y humanos.

Propuestas de los profesores en el área de formación para el trabajo

Es en este contexto en el que los profesores formulan sus postulaciones al Premio Compartir al Maestro. Ellas reflejan la escasa reflexión que hay desde la política y desde el sistema educativo en general sobre las funciones de la educación media y el afán político de adoptar programas –como el SENA y el emprendimiento– que en vez de contribuir a mejorar las condiciones de vida futuras de los jóvenes, profundizan su condición de vulnerabilidad.

En el área de Formación para el Trabajo se evaluaron 85 propuestas. De ellas, el 89% provenían de colegios ofi-

ciales, y el 74% se desarrollaron en los niveles de básica secundaria y/o media¹⁰.

Cinco departamentos concentran el 58% de las propuestas: Distrito Capital, 17%; Cundinamarca, 13%; Valle y Antioquia, cada uno con 11%, y Santander, 7%. Este fenómeno se comprende si se considera que estos departamentos tienen la mayor cobertura educativa en el país. La zona urbana aportó el 66% de las propuestas. Al igual que la representación por departamento, la zona urbana concentra la mayor cobertura en el país.

De las propuestas allegadas, el 36,5% estaban relacionadas con el emprendimiento y el 15,3% con la integración con el SENA, es decir que estas dos áreas concentraron el 51,8% de las postulaciones de Formación para el Trabajo. A continuación se hace un análisis que evidencia las principales debilidades de estas propuestas, teniendo como marco de referencia las funciones sociales y educativas del nivel medio presentadas anteriormente. También se referencian aquellas propuestas que se consideran novedosas, al lograr articular de manera creativa el emprendimiento y la integración con el SENA en el desarrollo de un pensamiento científico y tecnológico de los estudiantes (Mojica, 2009; Castaño, 2009).

El emprendimiento y el autoempleo

En países que tienen problemas críticos de desocupación, como es el caso de Colombia, el emprendimiento se ha ido abriendo paso como una de las políticas activas de mercado laboral para que los desempleados encuentren trabajo rápidamente, al tiempo que se alienta el crecimiento de la oferta

¹⁰ Vale la pena destacar que el 6% se lleva a cabo exclusivamente en la básica primaria, un 9% en la básica completa y media y otro 9% en todo el ciclo educativo (incluyendo preescolar). Tal situación abre un primer interrogante acerca de la pertinencia, utilidad y viabilidad de la formación para el trabajo en preescolar y primaria. Dichos niveles educativos tienen una finalidad formativa, diferente a forjar en los niños/as una capacidad para que comprendan el mundo del trabajo. Apenas están conociendo el mundo social y físico que los rodea, y su madurez intelectual y emocional no les permite decidir cuál es su mejor opción laboral.

laboral. Esta es una estrategia que se viene aplicando a diferentes tipos de población, de la que no están excluidos los jóvenes de bajos niveles socioeconómicos. Como parte de esa política activa, la Ley 1014 de 2006 establece la obligatoriedad del “fomento a la cultura del emprendimiento” (Título de la Ley 1014 de 2006). Dicha Ley define al emprendedor como “una persona con capacidad de innovar; entendida esta como la capacidad de generar bienes y servicios de una forma creativa, metódica, ética, responsable y efectiva” (artículo 1, Ley 1014 de 2006), al tiempo que estipula que la formación hacia el emprendimiento debe desarrollarse en toda la educación preescolar, básica, media y superior, generando un área curricular, cuyo objetivo primordial es que los estudiantes generen empresa. Si bien es importante desarrollar procesos dentro de la educación básica, especialmente la secundaria y la media, para fomentar el emprendimiento e identificar a los posibles emprendedores, estos procesos por sí mismos no obtienen como resultado que los jóvenes generen autoempleo o micro-empresarios por varias razones, entre las que cabe resaltar las siguientes¹¹:

1. La escuela solo está en capacidad de ofrecer una precaria capacitación para el aprendizaje de habilidades necesarias para la formación de emprendimientos y algunos ejercicios similares a la asistencia técnica para la formulación de plan de negocios, manejo contable, etc. En el mejor de los casos, algunos colegios logran ofrecer una formación específica orientada a generar competencias técnicas en el desarrollo de un oficio que pueda convertirse en emprendimiento. No obstante, esta institución no está en capacidad ni tiene la competencia de ofrecer una asistencia técnica especializada y personalizada, ni de gestio-

nar u ofrecer microcréditos para financiar y sostener los emprendimientos. Estos puntos son fundamentales en el éxito de los micro-empresarios juveniles, especialmente para los jóvenes de escasos recursos, que no tienen acceso a estos elementos en ningún otro contexto (Jaramillo, 2004).

2. Aunque la Ley 1014 dice que “La educación debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de crear su propia empresa, adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia, de igual manera debe actuar como emprendedor desde su puesto de trabajo” (artículo 1, Ley 1014 de 2006), lo que se ha venido haciendo es la conformación del área o asignatura de emprendimiento totalmente separada de las áreas de ciencias y tecnología (artículo 13, Ley 1014 de 2006). Ello obedece al poco estímulo que tienen la ciencia y la tecnología en el contexto del sistema educativo colombiano, y al abandono en el que se dejó a los profesores, quienes tuvieron que asumir el tema del emprendimiento en cumplimiento de la ley, sin la más mínima capacitación para la comprensión y desarrollo del área.
3. Dada la falta de capacitación de los profesores en la comprensión del emprendimiento y su relación con la innovación, y su sentida necesidad de ayudar a unos jóvenes que no parecen tener mayores perspectivas de futuro ni en la educación postsecundaria ni en el trabajo, los profesores en muchos casos perciben que el objetivo de su área es generar unidades de autoempleo o supervivencia para que sus estudiantes se ocupen y tengan algún ingreso, aunque ello termine por favorecer la informalidad. Como lo plantea Undesa, el autoempleo y el emprendimiento se perciben no como algunas de las múltiples alternativas para los

¹¹ “Más que una ocupación, entendida como un conjunto de habilidades, capacidades o competencias técnicas específicas, ser emprendedor involucra un conjunto de características individuales; esto es, inclinaciones, motivaciones y actitudes determinadas. Por esto, no todas las personas están destinadas a convertirse en emprendedores. Por lo tanto, el nivel de satisfacción y las bondades del autoempleo y de los emprendimientos juveniles pasan en primer lugar por la percepción subjetiva de cada sujeto respecto a ser potencialmente emprendedor, y, en segundo lugar, dependen del perfil del joven y sus expectativas” (Jaramillo, 2004). Este perfil involucra la capacidad de innovación y creatividad, la capacidad para enfrentar la incertidumbre y el riesgo, visión de futuro, motivación al logro, autonomía, habilidad de persuasión, entre otros (Selamé, 1999).

jóvenes, sino como la única opción de supervivencia (Undesa, 2004).

Estas condiciones están bien reflejadas en las postulaciones al Premio Compartir. La mayor parte de ellas solo logra desarrollar disposiciones en los y las estudiantes para crear unidades de supervivencia poco sostenibles en el tiempo, y no negocios con algún valor agregado o proyección en el tiempo. En las propuestas figuran esquemas como la simulación de ejercicios contables, que pueden generar afinadas competencias técnicas en torno a la labor contable, pero poco acerca de un pensamiento propositivo y creativo. También abundan experiencias en las cuales se establecen pequeñas unidades de negocio de cada estudiante, como restaurantes, producción de postres, cárnicos y lácteos, papelerías, y otros servicios poco innovadores. Varias experiencias acuden a la solicitud de aportes a las familias para generar las unidades de negocio. Si bien los recursos solicitados son pocos, esto implica una inversión altamente riesgosa para las familias con emprendimientos, que en la mayoría de los casos no se continúan una vez terminado el ciclo educativo. También abre una pregunta a la política pública: ¿Es equitativo, útil y pertinente solicitar recursos a las familias en altos grados de vulnerabilidad para desarrollar el proceso educativo de sus hijos, teniendo en cuenta además el riesgo de la inversión en este caso? Por último, se identificaron propuestas que se centran en generar un solo negocio, en el que participan todos los estudiantes, desempeñando diferentes roles, cuyas ganancias se distribuyen entre los supuestos socios estudiantes, pero que tampoco involucra ningún valor agregado, o la capacidad de resolver problemas. Al no existir una articulación de estos programas con instancias o instituciones que faciliten recursos para el emprendimiento juvenil, que, dicho sea de paso, es una inversión de alto riesgo y de largo plazo, las escuelas terminan por fomentar el endeudamiento de los estudiantes o de sus familias en negocios con escasas posibilidades de sostenibilidad y bajo valor agregado. Como lo afirma Messina: “la microempresa ofrece a los jóvenes altamente vulnerables una opción igualmente frágil, como si correspondiera asignar al más débil la carga más dura” (Messina, 2001: 408). En los análisis hechos a diferentes programas de emprendimiento en América Latina para jóvenes pobres se

encuentra que esta opción de autoempleo corre el riesgo de reproducir su situación de exclusión y de favorecer la segmentación social (Lasida, 2004).

Lo que se esperaría de un programa o iniciativa de emprendimiento en la escuela básica y/o media es que estimule la capacidad de innovación y la creatividad, al tiempo que ayude a los estudiantes a identificar si tienen habilidades y disposiciones para el emprendimiento en el futuro inmediato o a largo plazo. Pese a que es claro que ciertas capacidades ligadas a la innovación, especialmente aquellas relacionadas con la ciencia y la tecnología, tienen su mayor desarrollo en niveles educativos superiores y posgraduales, generar disposiciones a la innovación es un ejercicio que debe emprenderse desde niveles educativos tempranos, aunque ello no implique que los estudiantes desarrollen ideas o productos que transformen radicalmente el mundo productivo o de los negocios y, por ende, la sociedad, como muchos suponen, pero sí que desarrollen su creatividad, se aproximen a un mínimo conocimiento del mundo productivo, y entiendan la importancia de la generación de conocimiento y la educación para la innovación y la generación de negocios con valor agregado. Contrario a lo anterior, resulta preocupante que la mayoría de experiencias en torno al emprendimiento no tengan ninguna estrategia para generar disposiciones hacia esa innovación, la cual solo puede estar basada en un pensamiento creativo, en la ciencia, la tecnología, y/o la capacidad de expresión. Al contrario, lo que parece prioritario para estas experiencias es la unidad productiva por sí misma, sin importar su proyección, utilidad o capacidad de sostenimiento, como un intento desesperado por ofrecer alguna salida, así sea frágil, a estos jóvenes sin oportunidades. Estas características, aunque basadas en buenas intenciones de parte de los profesores, perpetúan una educación que no se orienta a desarrollar competencias más complejas de análisis simbólico, ni un co-

nocimiento más amplio del mundo social y productivo y sus necesidades, ni de las diversas formas de llegar a ser.

En contraste con la mayoría de las experiencias de emprendimiento postuladas al Premio Compartir, se encontró una propuesta que articula el emprendimiento con la ciencia y la tecnología, lo cual permite a los estudiantes desarrollar productos innovadores (Castaño, 2009). Este enfoque y sus respectivas estrategias que articulan las áreas de ciencias naturales, permiten que un estudiante explore y conozca el mundo productivo para formular problemas significativos a dicho mundo y a sí mismo, desarrolle su creatividad y aplique conocimiento para generar soluciones, asuma roles similares a los que podría tener en el mundo del trabajo, aprenda a trabajar en equipo, tome decisiones, y conozca otras posibles formas de ser en el mundo postsecundario, que incluyen no solamente el autoempleo y el trabajo sino que también enfatizan en la formación postsecundaria.

La formación en oficios del SENA

El origen y la adopción de los colegios de la integración entre la educación media y el SENA –antes llamada articulación– se explica a partir de la situación social de jóvenes provenientes de sectores pobres: 1) Las pocas probabilidades que tienen de ingresar a la educación superior, y ante esta restricción, 2) la necesidad de que reciban una capacitación laboral (llamada también en oficios o práctica), adicional a la tradicional académica, para que puedan integrarse al mercado de trabajo (Celis, et al., 2008; Gómez, et al., 2008; Gómez & Celis, 2009). Ante la desvalorización social del título de bachiller, los colegios optaron por que los jóvenes egresaran del nivel medio con un certificado en competencias laborales que les permitiera desempeñar un oficio una vez egresaran del nivel medio. Esta solución está en contravía de dos tendencias mundiales: la primera muestra a la educación superior como el requisito indispensable para integrarse positivamente al mercado de trabajo. Esta tendencia ha sido denominada como la universalización de la educación superior o era de posmasificación. “Hay indicaciones que en algunos países –por ejemplo, Noruega, Finlandia y Estados Unidos– la preparación para todas las ocupaciones por ‘encima’ de la labor de habilidad manual será suministrada por la

educación superior y se acepta como apropiada una tasa de acceso cercana al 70% del grupo de edad correspondiente” (Teichler, 2003: 173). Ahora bien, es cierto que no toda la población tendría por qué acceder a la educación superior, así como también es cierto que es importante que un porcentaje de la población se forme y se ocupe de los oficios de base. No obstante, y esta es la segunda tendencia que se contradice con este programa, la capacitación para el trabajo debería aplazarse hasta la culminación de la secundaria en edades en las cuales sea más adecuado para los jóvenes tomar una decisión frente al futuro ocupacional. Por otro lado, tampoco compete al Estado decidir a priori quiénes serán los que ocupen esos oficios básicos, que es lo que se hace cuando se le ofrece esta única opción de educación postsecundaria a los jóvenes que atiende la educación pública.

En el año 2004, como parte de las acciones contempladas en el Sistema de Formación para el Trabajo (SNFT), el SENA reglamentó, por normativa interna, las condiciones, los requisitos, los procedimientos, las instancias y las responsabilidades que debían cumplir colegios y Secretarías de Educación para la articulación –posteriormente denominada como integración– (Resolución 00812 de 2004 del SENA).

Varias razones condujeron al SENA a reglamentar la articulación. En primer lugar, la articulación es una manera de superar una de las principales debilidades de la educación media: “Se requiere una educación media que integre el conocimiento general con la educación vocacional, lo cual permite la continuación de estudios superiores o una mejor elección para la formación orientada a su vida laboral” (DNP, 2004: 3).

En segundo lugar, también se afirmó que la educación media “[...] sigue privilegiando la separación y jerarquización entre las modalidades, académica y técnica, considerando a esta última de menor estatus social y académico, orientada a sectores de la población de menor ingreso y ocu-

paciones de baja remuneración. De esta forma los jóvenes terminan la educación secundaria sin ninguna habilidad ocupacional y con bajas competencias generales que le permitan continuar su línea de formación de manera más adecuada o insertarse al mundo laboral con mayores perspectivas” (DNP, 2004: 3). A pesar de esto, la articulación *en estricto sentido* no parte de un diagnóstico sobre las necesidades de la media en general ni de la formación laboral que se requiere en este nivel. Lo que se hace es superponer la oferta del SENA –concebida *ex ante*– sobre la oferta de los colegios, como si tal estrategia contribuyera por sí misma a superar la escisión que existe entre la formación general y la laboral en la media. Pretender superar y fortalecer la educación media mediante la adopción de los programas del SENA en los colegios, evidencia y refleja la superficialidad y la improvisación con que se están abordando los problemas educativos estructurales de la media.

Pero más allá de las anteriores razones, la articulación es una manera de aumentar el “número de personas que reciben capacitación” laboral (considerando tres, Convenio 001 de 2005) por parte del SENA, sin que tal aumento –cobertura– le implique ninguna inversión adicional en infraestructura y docentes en los colegios (SENA, 2004: 14). Por esta razón, recientemente el SENA afirmó que la integración –ya no llamada articulación– “Consiste en desarrollar un proceso de inmersión al mundo productivo de los jóvenes desde el grado 9º, de tal forma que adquieran competencias para continuar su proceso de aprendizaje o vincularse al mundo del trabajo y así se conviertan en agentes que le generan valor, utilidad y riqueza a la sociedad y al país” (SENA, 2008: 4-5).

Los estudiantes de los colegios se consideran estudiantes del SENA y las instituciones deben adelantar la integración con sus recursos humanos y de infraestructura. Los colegios, por tanto, contribuyen de *manera directa* a cumplir con las metas de cobertura del SENA. Para el año 2010, el SENA espera tener casi unos 309.000 estudiantes-aprendices (MPS, 2009). Dada esta finalidad, la integración se reduce a que los colegios adapten su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y planes de estudio a la oferta del SENA y garanticen infraestructura y docentes para el desarrollo de la misma (SENA, 2008: 10-13). Vale la pena preguntarse: ¿Y los colegios qué papel desempeñan? ¿Se convierten en re-

ceptores pasivos de una oferta concebida *ex ante* y en la cual no tienen incidencia para modificar y mejorarla de acuerdo con las necesidades de los jóvenes? ¿De qué clase de colegios se está hablando?

Entendiendo la racionalidad que subyace a la integración, se puede explicar por qué la mayoría de docentes que se desempeñan como coordinadores o participan en la integración y que postularon al Premio Compartir, se limitaron a describir el funcionamiento de la integración con el SENA en las propuestas enviadas. Ellos asumen de manera acrítica el tipo de competencias y estrategias de aprendizaje y evaluación definidas por el SENA. Obviamente la responsabilidad no puede ser transferida a los docentes únicamente: ellos actúan según las disposiciones del Estado. Si el Estado promueve como política la integración, no es de extrañar que ellos tengan esta actitud pasiva. La política se redujo a superponer la oferta de una institución como el SENA en los colegios: dos instituciones sociales con roles y funciones bastante diferentes. Pero más allá de la carencia de análisis, ni el Estado ni los profesores se cuestionan sobre los efectos que tienen estas políticas en los jóvenes, usuarios y víctimas de las mismas. La política de integración tiene una clara destinación social. Es para los colegios y estudiantes pobres a quienes se les ofrece el paliativo de una capacitación para oficios de baja calificación por parte del SENA, en ausencia de reformas al modelo social y pedagógico de una educación media que solo sirve para el acceso de unos pocos al nivel superior.

Los principales problemas y carencias del nivel medio no se solucionan con modalidades de articulación con el SENA. Por un lado, porque en muchos de los casos esa articulación solo conlleva a un certificado de aptitud profesional con escaso reconocimiento y rápida obsolescencia en el mercado de trabajo. Por otro, porque la continuidad en lo que se ha denominado cadena de formación para adquirir el título de técnico profesional o de tecnólogo es dudosa y escasa, y en la mayoría de los casos los estudiantes no alcanzan los requisi-

tos que establece el SENA para hacer el tránsito desde su colegio hacia estos programas de formación titulada (Celis, et al., 2008).

De igual manera, el debilitamiento y asfixia presupuestal a las modalidades tradicionales de educación técnica y media diversificada, existentes en el país desde antes de la creación de los INEM en 1969, son efectos negativos de políticas públicas, los que no son resueltos mediante la integración. Lo que se configura entonces es un escenario de mayor desigualdad social en las oportunidades educativas. Una sociedad con mayor reproducción de la desigualdad social de origen, con mayores desigualdades en la calidad de la educación entre instituciones públicas y privadas (Celis, et al., 2008).

Sin embargo, algunos docentes postulantes al Premio utilizan la integración con el SENA como un *medio* para fortalecer sus propuestas. En este caso, sus propuestas no se limitan a explicar la integración con el SENA. Al contrario, el SENA es un *mecanismo* para fortalecerlas: no es la propuesta. Esta situación se presenta cuando el docente identifica un problema y unas estrategias claras para superarlo y toda la reflexión se hace desde el currículo, entendiéndolo como prácticas ordenadas para alcanzar una finalidad formativa en una población estudiantil. Cuando las propuestas desconocen el currículo, se cae en las prácticas facilistas de incorporar la oferta del SENA en la formación de los jóvenes.

En una experiencia de diseño de modas cuyo producto final es un desfile de modas, los estudiantes adquieren competencias relacionadas con la confección y de tipo lingüístico para poder exponer las razones por las cuales optan por un tipo de diseño y por qué este es innovador para los usuarios que accedan a él (Mojica, 2009). Además del desarrollo de esas competencias técnicas, el programa tiene como uno de sus propósitos fomentar la creatividad y la innovación en los estudiantes, objetivos que trascienden la mera formación instruccional, y que permiten el desarrollo de competencias más complejas en los estudiantes. De igual manera, la escuela de modelos que plantea la institución como parte del programa, y que se desarrolla a lo largo de toda la secundaria, más que apuntar a la formación de modelos profesionales, se constituye en una estrategia para desarrollar procesos de fortalecimiento

de la autoestima, del autoconcepto, la expresión corporal y el autocuidado. Dichos fines son pertinentes para una población escolar en su mayoría rural. En esta experiencia, aunque la pregunta por la pertinencia de la formación específica en moda para una población rural sigue siendo legítima, lo que sí se puede decir a su favor es que, por un lado, no se reduce a una capacitación especializada para el trabajo, sino que tiene objetivos formativos más generales. Por otro, aproxima un campo de conocimiento a una población que en otras condiciones no tendría esta opción, lo cual genera un impacto importante sobre el aumento de su capital cultural.

Una vez esta experiencia se consolidó y tenía clara su opción curricular, acudió al SENA para fortalecer su iniciativa formativa. Percibió al SENA como un aliado y un complemento en el proceso de formación de los estudiantes y no como la finalidad del mismo. Con esto se quiere significar que el SENA puede convertirse en agente importante para la educación en los colegios siempre y cuando no sea para reemplazar la educación que allí se imparte. Los colegios no pueden perder su identidad como instituciones sociales para transformarse en centros de capacitación del SENA. Si ellos renuncian a su responsabilidad de formar jóvenes críticos y ciudadanos responsables, la sociedad está haciendo un flaco favor: la educación para formar individuos en oficios y no para que ejerzan su ciudadanía con responsabilidad y puedan integrarse a la sociedad como trabajadores productivos (con capacidad de comprender e incidir en el aparato productivo).

La cultura para el trabajo y la educación media

De acuerdo con el análisis de las propuestas presentadas al área de Formación para el Trabajo del Premio Compartir al Maestro, a manera de hipótesis se puede plantear que la forma en la que se está llevando a cabo la integración entre la media y el SENA, así como los programas de em-

prendimiento en los colegios, están en contradicción con las funciones contemporáneas del nivel medio de exploración y descubrimiento de intereses; orientación hacia las diversas opciones posibles de vida, de estudio y de trabajo; desarrollo de capacidades analíticas y comunicativas; formación para la ciudadanía, y también, formación para continuar estudios postsecundarios.

La justificación de la media debe estar dada en sí misma: coadyuvar al desarrollo de la personalidad del estudiante adolescente y brindarle oportunidades de conocimiento y experimentación de diversos saberes, técnicas y ocupaciones, como una forma de ofrecer orientación hacia las diversas opciones de formación y trabajo. No se justifica en su función de puente hacia la educación superior solamente, en tanto que cada vez son más los que por diferentes razones no acceden a ese nivel, lo cual escapa de la responsabilidad y competencia de la educación media. Tampoco debe sustentarse sobre un argumento ligado a la empleabilidad, pues desafortunadamente hay que reconocer que a pesar de la importancia de la certificación del nivel medio en el mercado de trabajo, esta es ya insuficiente y no garantiza la obtención de empleo ni la calidad del mismo en el contexto actual de rápidos cambios e imprevisibilidad en la estructura del empleo y del trabajo. Por otro lado, uno de los mayores obstáculos de ofrecer formación laboral o específica a los estudiantes de la media es su edad. En un gran porcentaje, estos jóvenes no superan los 15 años al ingresar a la media, ni los 17 años al terminarla. A esta edad, los jóvenes no solo no deberían estar trabajando, sino que además el mercado de trabajo no los absorbe, por sus mismas condiciones de edad, inexperiencia, e inmadurez social y emocional, además de la entendible negativa de los empresarios para incurrir en contrataciones de menores de edad que les pueden traer problemas legales, sociales y/o de productividad.

La función del nivel medio está en la identificación y fomento de futuros intereses y capacidades educativas y ocupacionales: abrir oportunidades, diversificar y fomentar intereses, orientar hacia la complejidad y diversidad de futuras opciones de educación, de trabajo y de realización personal, al tiempo que en la formación cognitiva—de

todos los estudiantes— como preparación para el mundo postsecundario, lo que implica sólidas bases en ciencias, tecnologías, técnicas, tradiciones, expresiones artísticas y humanísticas, y otros saberes necesarios para la comprensión del mundo natural y social del estudiante. Igualmente importante es el desarrollo de competencias matemáticas, comunicativas, de investigación y experimentación, de solución de problemas, de aprendizaje continuo, y en general de las competencias de análisis simbólico requeridas en la sociedad del conocimiento (Reich, 1994). Estas competencias intelectuales generales ya señaladas son, a su vez, las principales competencias laborales generales requeridas para el exitoso desempeño ocupacional en la mayoría de las oportunidades laborales del mundo de hoy¹².

La formación de estas competencias generales excluye toda modalidad de especialización temprana (sobre todo de tipo instruccional, como las antes descritas), la que cierra oportunidades a los estudiantes y los obliga a tomar precozmente decisiones sobre su futuro. La finalidad formativa del nivel medio, en especial en el contexto colombiano de bajo nivel etario (14-17 años), no puede ser la “especialización” temprana del estudiante en ninguna área del saber. Inducir o “encarrilar” (*tracking, streaming*, en el léxico internacional) a estudiantes de 14 o 15 años a opciones tempranas, prematuras, de “especialización” en determinada área del saber, no es una decisión ni ética ni pedagógicamente válida, y en la mayoría de los países es claramente impertinente, pues contraría los objetivos de formación general y humanista de todos los estudiantes en el nivel medio. Pero además del problema etario, esta especialización temprana deriva fácilmente en una desigualdad de los destinos ocupacionales

¹² Esta estrecha correspondencia entre competencias intelectuales generales y laborales ha sido extensamente estudiada en el proyecto **Tuning**, el principal estudio internacional sobre competencias ocupacionales en diversas áreas del trabajo (González & Wagenaar, 2003).

e intelectuales postsecundarios de los estudiantes, más que en la diversidad de los mismos.

Conclusiones

Ante las dificultades y potencialidades ya descritas, pensar una propuesta para el nivel medio sugiere tener en cuenta el desarrollo de una “cultura para el trabajo” en los jóvenes, que les ayude a fundamentar un sentido de vida brindando herramientas para comprender y enfrentar el mundo actual, complejo, incierto y cambiante¹³.

En este sentido, el concepto de *cultura* implica un proceso de generación y construcción colectiva de imaginarios, representaciones y disposiciones, en este caso, hacia el mundo del trabajo y el papel de la educación en el futuro de los egresados. Por su parte, el término *trabajo* adquiere un significado de acción transformadora, de práctica razonada que trasciende al oficio mecánico y repetitivo y que, al contrario, tiene una base intelectual que orienta un sentido y tiene un poder transformador. En ese orden de ideas, la cultura para el trabajo busca formar en los y las jóvenes disposiciones hacia la comprensión e interpretación de las diversas maneras de *llegar a ser* en el mundo del trabajo, lo cual se logra a través de tres ejes (Gómez, et al., 2006):

La exploración del mundo postcolegio, que permite a los jóvenes conocer, acercarse e inclusive experimentar, durante su formación en la escuela, diferentes formas de desarrollo ocupacional, laboral y/o profesional, que pueden convertirse en su trayectoria de vida para un futuro postsecundario;

La orientación socio-ocupacional, que complementa la exploración y desarrolla en los jóvenes habilidades para conocerse a sí mismos, conocer el mundo del trabajo y la formación, y tomar decisiones informadas que les permitan gestionar su trayectoria ocupacional y profesional y mantener un balance con sus expectativas vitales;

El desarrollo de un pensamiento científico-técnico y crítico, que les permita entender los procesos que se generan en el mundo del trabajo y la producción, así como desarrollar habilidades básicas para ese mundo con una perspectiva de ciudadanía productiva y socialmente responsable.

Ello no se logra con articulaciones prematuras a la capacitación para el trabajo (CpT) ni con entrenamientos superfluos para la generación de autoempleo; implica más bien una reforma de la media, cuyo foco no sea únicamente la escuela sino el sistema educativo mismo. Tres retos hay que afrontar como mínimo en la perspectiva de la CpT. En primer lugar, fomentar la exploración de los estudiantes a través de mecanismos de diversificación de la oferta que no diferencie entre tramos académicos y vocacionales, los cuales generan ofertas desiguales. No se trata de ofrecer capacitación específica para el trabajo a unos mientras que otros reciben preparación para la educación superior, pues ello crearía, como lo está haciendo actualmente, segmentos desiguales en el interior del mismo sistema. Se trata más bien de explorar en diferentes áreas del conocimiento que ofrezcan variadas experiencias formativas. Ello implica una diversificación interinstitucional y no intrainstitucional, pues un colegio por sí mismo no está en capacidad de ofrecer una o dos experiencias o modalidades en alguna de las áreas del conocimiento.

En segundo lugar, si a los jóvenes menos favorecidos se les permite explorar y conocer diferentes posibilidades de desarrollo ocupacional, se les ofrecen las oportunidades formativas pertinentes para optar por esas opciones, y se les forma en las competencias y habilidades necesarias para enfrentar los retos de la trayectoria que elijan, se contrarrestan en gran medida las diferencias adscriptivas y de origen social con que los jóvenes ingresan al mundo postsecundario. Ello debe ir acompañado de procesos sistemáticos e intencionales de orientación socio-ocupacional,

13 La noción de “sentido de vida” reemplaza lo que tradicionalmente se ha llamado “proyecto de vida”. La construcción de un *sentido* es más amplia, flexible, abierta, variable, y en general más coherente con un mundo incierto y cambiante. En cambio, la construcción de un *proyecto* alude a un plan articulado y coherente, constituido por estrategias orientadas a alcanzar uno o varios objetivos siguiendo un proceso definido, estructurado y más o menos rígido. Su programación en el tiempo responde a un cronograma con una duración limitada, en donde la contingencia es un dato eventual que hay que evitar, y no un panorama cotidiano.

como estrategias para que los jóvenes se aproximen al mundo de la vida y del trabajo, interviniendo los referentes negativos que tengan de esos mundos, dado su contexto socio-económico, y desarrollen competencias para la gestión de su trayectoria profesional y ocupacional, que les permita tomar decisiones informadas y reflexionadas.

Por último, la formación de los estudiantes debe estar orientada al desarrollo de competencias básicas (de alta exigencia intelectual). La emergencia de la llamada sociedad del conocimiento y la información y la economía de los servicios implican una creciente complejidad en la producción de bienes y servicios; complejidad tanto técnica –referida a conocimientos altamente especializados– como “general” –referida a competencias y conocimientos tales como análisis, síntesis, argumentación, conceptualización, abstracción, planeación, previsión, investigación, y relacionamiento de problemas complejos, capacidad de tomar decisiones, capacidades comunicativas e interactivas, entre otras– que

exige una formación más general e interdisciplinaria que especializada (Celis & Gómez, 2005). En este sentido, la media debe orientarse a establecer un balance y articulación entre el conocimiento académico y el aplicado, que permita a los jóvenes transferir el saber que adquieren, esto es, aplicar el conocimiento en otros contextos y solucionando problemas diferentes a los propuestos en el ámbito escolar¹⁴. Ello se aleja, por supuesto, de la simple adquisición de técnicas para oficios repetitivos y de baja calificación, y por ende de bajos ingresos.

Pero estas reformas a la educación media son insuficientes para los jóvenes colombianos, si no tienen las oportunidades de formación postsecundaria pública (sea en la educación superior o en la formación para el trabajo) y cuenten con programas de intermediación que promuevan su ingreso a mercados labores dignos.

Bibliografía

- Banco Mundial (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes*. Una agenda para la educación secundaria. Bogotá: Banco Mundial-Ediciones Mayol.
- Brunner, Jerome (1999). *Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor/Machado.
- Castaño, María Lilian (2009). *Socialización de estímulos pedagógicos interdisciplinarios en mentes emprendedoras*. Propuesta presentada al Premio Compartir al Maestro.
- Celis, Jorge & Gómez, Víctor Manuel. “Factores de innovación curricular y académica en la educación superior”. *Revista ierEd: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. Vol. 1, No. 2 (enero-junio de 2005). Disponible en internet: <http://revista.iered.org>.
- Celis, Jorge, Gómez, Víctor Manuel & Claudia Díaz (2008). *¿Educación media o articulación con el SENA? Un análisis al modelo de articulación en Bogotá*. Bogotá: Ediciones Eddy.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). Cepalstat. Recuperado el 10 de agosto de 2009 de: <http://www.eclac.cl/estadisticas/bases/>.

¹⁴ Esta “transferencia” alude al concepto de Jerome Brunner, que identifica que una característica de un verdadero aprendizaje tiene que ver con la posibilidad de transferirlo a otros contextos. En otras palabras, aplicarlo para resolver situaciones, problemas, etc., en contextos diferentes al aula de clase o a la situación propuesta por el docente (Brunner, 1999).

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1014 de 2006*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes) (2002). *3203 Autorización a la nación para contratar empréstitos externos para financiar el Proyecto acceso con calidad a la educación superior en Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

De la Garza, Javier (2008). Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina. En Carlos Tünnermann (Ed.). *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 175-222). Cali: Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Departamento de Planeación Nacional (2004). Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia. Bogotá: Conpes 81.

Dias Sobrinho, José (2006). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En Global University Network for Innovation (GUNI) (Ed.). *La educación superior en 2007 - Acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* (pp. 282-295). Madrid: Global University Network for Innovation (GUNI).

Díaz, Mario & Gómez, Víctor Manuel (2003). *La formación por ciclos en la educación superior*. Bogotá: Icfes, Serie Calidad de la Educación Superior, No. 9.

Fernández, Norberto (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35: 39-71.

Fundación Compartir (2009). Recuperado agosto de 2009 de: www.premiocompartirmaestro.org.

Gómez, Víctor Manuel & Díaz, Claudia (2006). *La cultura para el trabajo en la educación media en Bogotá*. Bogotá: Unibiblos.

Gómez, Víctor Manuel, Díaz, Claudia & Celis, Jorge (2008). El puente está quebrado. *Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Instituto de Investigación en Educación. Bogotá: Unibiblos.

Gómez, Víctor & Celis, Jorge (2009). "Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en educación superior en Colombia". *Revista Estudios Sociales*, No. 33, 106-117. Colombia: Universidad de los Andes.

Gómez, Víctor, Díaz, Claudia & Romero, Jeniffers (2009). Informe final a la Secretaría de Educación del Distrito. *Criterios, objetivos y estrategias de la educación media especializada en el D. C.* Bogotá.

González, Julia & Wagenaar, Robert (2004). *Proyecto Tuning*. España: Universidad de Deusto y Groningen.

- González, Jorge Iván & Bonilla, Ricardo (2003). *La educación y el trabajo para los jóvenes bogotanos: situación actual y políticas distritales*. Bogotá: Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID), Universidad Nacional de Colombia.
- Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) (2007). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: Iesalc.
- Jaramillo, Miguel (2004). *Los emprendimientos juveniles en América Latina: ¿una respuesta ante las dificultades de empleo?* Buenos Aires: RedEtis.
- Klein, Lucía & Sampaio, Helena (2002). Actores, arenas y temas básicos. En Rollin Kent (comp.). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa* (pp. 31-105). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lasida, Javier (2004). *Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo*. Buenos Aires: RedEtis.
- López, Hugo (2001). La financiación de la educación superior, necesidad de un sistema de crédito estudiantil y alternativas para su montaje. En Luis Enrique Orozco (comp.). *Educación superior. Desafío global y respuesta nacional* (pp. 109-133). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Lucio, Ricardo & Serrano, Mariana (1992). *La educación superior. Tendencias y políticas estatales*. Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia.
- Messina, Graciela (2001). "Modelos de formación en las microempresas: en busca de una tipología". En: Pieck, Enrique (coord.). *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social* (pp. 401-428). México: UIA, Unicef, Cinterfor-OIT, RET, Conalep.
- Ministerio de la Protección Social (MPS) (2009). Programa: Integración con la Educación Media. Sigob: Metas e Indicadores a los Programas de Gobierno. Disponible en: <http://www.sigob.gov.co/ind/indicadores.aspx?m=656>. Recuperado el 2 de junio de 2009.
- Mojica, Dora Isabel (2009). *Cómo preparar estudiantes para la vida*. Propuesta presentada al Premio Compartir al Maestro.
- Observatorio de la Universidad Colombiana. Instituto Latinoamericano de Liderazgo. Recuperado el 10 de agosto de 2009 de: <http://www.universidad.edu.co>.
- Premio Compartir al Maestro. Recuperado el 25 de septiembre de 2009. Disponible en: <http://www.premiocompartirmaestro.org/>.
- Reich, Robert (1993). *El trabajo de las naciones*. Madrid: Vergara.

Selamé, Teresita (1999). *Emprendimiento juvenil*. Santiago de Chile: Universidad Santiago de Chile.

Sánchez, José, Gómez, Víctor, Cadavid, Gabriela & Rodríguez María (2004). *Educación media en Colombia: caracterización y propuesta propedéutica para su articulación con la educación superior y el mundo del trabajo*. Medellín: ITM, Serie de Cuadernos de la Escuela.

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) (2004). *Guía metodológica para el programa de articulación del SENA con la educación media técnica*. Bogotá: Sistema Nacional de Formación para el Trabajo.

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) (2008). *Programa de Integración con la Educación Media*. Bogotá: Sistema Nacional de Formación para el Trabajo.

Sistema de Información de Tendencias Educativas para América Latina (Siteal). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE-Unesco, Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado el 10 de agosto de 2009 de: www.siteal.iipe-oei.org.

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (Snies). Información sobre instituciones de educación superior y matriculados en Colombia según carácter público o privado. Recuperado en julio de 2009 de: www.snies.mineducacion.gov.co.

Teichler, Ulrich (2003). "The future of higher education and the future of higher education research". *Tertiary Education and Management*, 9: 171-185.

United Nations - Department of Economic and Social Affairs (Undesa) (2004). *World Youth Report 2003*. Nueva York: Naciones Unidas.

Universidad Nacional de Colombia (2008). Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia, 2007. *Revista de la Oficina Nacional de Planeación*, No. 13.