

Referencia para citar este artículo: Díaz, C. M. & Celis, J. E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 371 - 380.

La formación para el trabajo en la educación media en Colombia*

CLAUDIA MILENA DÍAZ**

Miembro del Grupo de Estudios de Educación Media y Superior. Universidad Nacional de Colombia.

JORGE ENRIQUE CELIS***

Miembro del Grupo de Estudios de Educación Media y Superior. Universidad Nacional de Colombia.

Artículo recibido noviembre 10 de 2009; artículo aceptado febrero 2 de 2010 (Eds.)

• **Resumen:** *A partir de lo observado en las postulaciones del Premio Compartir al Maestro -versión 2009, en el área de formación para el trabajo-, intentamos reflexionar sobre las posibilidades y efectos de los programas de articulación de la educación media en el Sena con las iniciativas de formación en emprendimiento en este mismo nivel, los cuales se están constituyendo en esfuerzos principales para enfrentar la falta de oportunidades de formación postsecundaria y de trabajo de los jóvenes y las jóvenes de sectores populares. Revisamos en el artículo los efectos de la especialización temprana que pueden generar ambos programas, así como las reducidas opciones que la escuela tiene para desarrollar emprendimientos que superen la noción de unidades de supervivencia. Por último, contrastamos los alcances de los programas analizados con las funciones que tiene la media en la sociedad contemporánea en torno a la exploración, la orientación y el desarrollo del pensamiento científico-técnico y creativo.*

Palabras clave: Formación para el trabajo, educación media, jóvenes.

A formação para o trabalho na educação secundária na Colômbia

• **Resumo:** *A partir das observações das postulações do Prêmio Compartilhar ao Maestro – versão 2009, na área de formação para o trabalho – tentamos de refletir sobre as possibilidades e os efeitos dos programas de articulação da educação secundária no Sena com as iniciativas de formação em empresa neste mesmo nível, os quais estão tornando-se em esforços importantes para enfrentar a falta de oportunidades de formação pós-secundária e para o trabalho dos e das jovens dos setores populares. No artigo, revisamos os efeitos da especialização temprana que podem ser gerados por ambos programas, como também as poucas opções que tem a escola para desenvolver programas de empresa com o propósito de superar a noção de unidades de supervivência. Por último, contrastamos os alcances dos programas analisados com as funções da educação secundária na sociedade contemporânea com respeito à exploração, orientação e desenvolvimento do pensamento científico-técnico e criativo.*

Palavras-chave: Trabalho, formação, ensino secundário, os jovens.

* **Artículo de investigación científica y tecnológica** elaborado a partir del análisis de las experiencias que adelantan profesores y profesoras sobre la formación para el trabajo en colegios públicos y privados en Colombia. Dichas experiencias fueron sistematizadas por los profesores y profesoras mediante ensayos que posteriormente fueron sometidos por ellos mismos de forma voluntaria al Premio Compartir al Maestro en el año 2009. El análisis se llevó a cabo durante los meses de abril y junio del año 2009, y hace parte de las investigaciones que realiza el Grupo de Estudios de Educación Media y Superior de la Universidad Nacional de Colombia sobre el nivel medio en Colombia.

Las interpretaciones, como los argumentos aquí planteados sobre la formación para el trabajo, no expresan la visión del Premio Compartir al Maestro. Son responsabilidad de la autora y del autor, exclusivamente.

** Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la Flasco (Buenos Aires, Argentina).

*** Sociólogo y Magíster en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia.

Training for work in secondary education in Colombia

• **Abstract:** *Based on the analysis of the teacher proposals to Award 'Compartir al Maestro', nominated in 2009 for the category of Vocational Education and Training (VET), this article reflects on the chances and effects of programs that integrate the upper secondary education and vocational education delivered by Sena (National VET Service), so as on the initiatives around entrepreneurship in high school. These efforts are becoming the main strategies for public sector and several schools to confront the scarce opportunities of postsecondary education and employment for vulnerable youth. The article also highlights the consequences of early specialization promoted by both programs, so as the limited chances that schools are able to provide to develop businesses that overcome the subsistence entrepreneurship. Finally, the paper compares the reach of the mentioned strategies with the upper secondary functions in the contemporary society, which are related with the opportunity for vocational exploration, the provision of career counselling and guidance, beside with the development of creative abilities and technical and scientific skills.*

Key words: Vocational education and training, secondary education, youth.

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Análisis y resultados. -4. Conclusiones.

1. Introducción

Los jóvenes y las jóvenes de sectores populares en Colombia son una población cada vez más vulnerable. Pese a que tienen mayores niveles educativos que los de las generaciones precedentes, su desempleo duplica a la media nacional mientras que la cobertura de educación superior apenas llegó al 34% en 2008 (Observatorio de la Universidad Colombiana con base en Snies, 2008). De este 34%, algo más de la mitad fue atendida por la oferta pública mientras que los demás compraron educación privada. A pesar de que la masificación aumentó la matrícula en educación superior en las últimas décadas, en Colombia el acceso sigue siendo inequitativo.¹ En el año 2008 se registraron 934.199 aspirantes a educación superior y para ellos estaban disponibles 184.568 cupos en el sector oficial (Snies, 2009)- Sólo 19.7% de los inscritos ingresó a la educación superior pública.² Además de la insuficiencia de

cupos públicos, los pocos que ingresan -ya sea al sector público o privado- se encuentran con una oferta poco diversificada: hay una concentración del 77% en programas profesionales; también hay concentración en las áreas de conocimiento en tanto el 68,4% de la oferta está en sólo tres campos: Economía, Administración y Contaduría; Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines; Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas (Observatorio de la Universidad Colombiana con base en Snies, 2008).

Este panorama de escasas oportunidades agudiza la ya preocupante situación de pobreza de los sujetos jóvenes, quienes para 2005 alcanzaban un 51% y un 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). De igual manera, los jóvenes y las jóvenes son más vulnerables en el mercado de trabajo, especialmente aquellos con baja calificación. Para el 2006, los sujetos 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 etáreos (cifras de Siteal IIPE-OEI, basadas en ECH-Dane, 2006). También presentan cifras de informalidad de alrededor de 10 puntos porcentuales más altas que los otros grupos, con excepción de las personas mayores de 50 años, alcanzando un porcentaje de trabajadores y trabajadoras en el sector informal de 39.6 (cifras de Siteal IIPE-OEI, basadas en ECH-Dane, 2006); el 40% del colectivo de jóvenes está en el

¹ "En 1993 sólo 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. En el 2002 los dos quintiles de mayor capacidad económica continuaban concentrando el 65% de la matrícula" (López, 2001; Conpes, 2002, p. 2).

² Esta escasez de cupos ocasiona que el acceso a la educación pública sea altamente selectivo, tal como lo mencionamos antes. En el año 2007 se registraron 100.648 inscripciones y sólo se admitieron 10.802 estudiantes (11%) para iniciar estudios en la Universidad Nacional de Colombia. Ese porcentaje del 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, p. 52).

grupo de los ocupados con ingresos en el 30% más bajo, mientras que el 25% de los sujetos adultos de edades entre 25 y 49 años, están en este mismo grupo. Lo que se configura es un círculo vicioso entre las escasas oportunidades de formación y la precaria inserción en el mercado de trabajo.

En este contexto, la política de educación media en Colombia está adoptando diferentes medidas para contrarrestar este fenómeno de exclusión social, dos de las cuales tienen un fuerte desarrollo en la comunidad educativa: 1) la formación en emprendimiento, que se estableció como obligatoria en el currículo de la educación básica y media a partir de la ley 1014 de 2006; y 2) la integración entre la educación media y los programas del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), para el cual las cifras son elocuentes: en el 2007 108.744 jóvenes participaron en integración y en 2009 este número llegó a 453.751 (MPS, 2010). La pregunta es si realmente estas medidas están generando las oportunidades deseadas y deseables para los jóvenes y las 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 los ensayos elaborados por profesores y profesoras de colegios públicos y privados sobre la formación para el trabajo, que fueron presentados al Premio Compartir al Maestro en el año 2009.³ Aunque no es posible hacer una evaluación exhaustiva de las políticas educativas a partir de los ensayos, sí es factible identificar algunos efectos que están teniendo dichas medidas en los colegios, y elaborar algunas hipótesis sobre las consecuencias que ellas

puedan tener en el futuro postsecundario de los jóvenes y las jóvenes.

2. Metodología

Hicimos el análisis sobre 85 ensayos, es decir la totalidad de los que fueron postulados por profesores y profesoras en el Área de Formación para el Trabajo en el año 2009. De éstos, el 89% provenían de colegios oficiales y el 74% correspondían a los niveles de básica secundaria y/o media.⁴ Cinco Departamentos concentraron el 58% de los ensayos: Distrito Capital 17%, Cundinamarca 13%, Valle y Antioquia cada una con 11%, y Santander 7%. Este fenómeno se comprende si se tiene en cuenta que estos Departamentos tienen la mayor cobertura educativa en el país. La zona urbana aportó el 66% de los ensayos. De los ensayos postulados, el 36.5% estaban relacionados con propuestas en emprendimiento y el 15.3% con la integración con el Sena, es decir que estas dos áreas concentraron el 51.8% de las postulaciones al Área de Formación para el Trabajo.

3. Análisis y resultados

Concentramos el análisis en los ensayos sobre emprendimiento e integración con el Sena, dada la representatividad que tuvieron. En lo que sigue describimos las principales características y hacemos interpretaciones e inferencias a partir de las experiencias reportadas por los profesores y profesoras.

¿Emprendimiento o supervivencia?

En países con 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 y desempleadas encuentren trabajo rápidamente, al tiempo que se alienta

³ En el año 1998 se creó el Premio Compartir al Maestro para reconocer a nivel nacional a los mejores profesores y profesoras de colegios privados y públicos. La dinámica del Premio es la siguiente: los profesores y profesoras postulan ensayos según unas áreas definidas por el Premio: tecnología e informática, preescolar, matemáticas, lengua castellana, idiomas extranjeros, formación para el trabajo, educación para la inclusión, educación física, educación ética, educación artística, ciencias, sociales, ciencias naturales y básica primaria. El Premio designa jurados para cada área y ellos evalúan los ensayos y recomiendan para su visita in situ los mejores de ellos. Después de las visitas, se postulan quince profesores y profesoras quienes son entrevistados por un jurado conformado por académicos y académicas de alto reconocimiento, y posteriormente toman la decisión de elegir al gran maestro o maestra. Durante los años 1999 y 2009, se han evaluado casi 19 mil ensayos, el 83% de los cuales fueron elaborados por profesores y profesoras pertenecientes a colegios públicos (Fundación Compartir, 2009).

⁴ Vale la pena destacar que el 6% se llevaba 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 y niñas 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.

el crecimiento de la oferta laboral. Esta es una estrategia que se viene aplicando a diferentes tipos de población, entre ésta a la vulnerable, y particularmente a los sujetos jóvenes. 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 o emprendedora como “una persona con capacidad de innovar; entendida ésta 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 y las 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 y emprendedoras, estos procesos por sí mismos no obtienen como resultado que los jóvenes y las jóvenes generen autoempleo o microemprendimientos, por varias razones entre las que cabe resaltar las siguientes:⁵ 1) La escuela sólo 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 planes de negocios y manejo contable. 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, estas instituciones no están en capacidad ni tienen la competencia de ofrecer una asistencia técnica especializada y personalizada, ni de gestionar u ofrecer microcréditos para financiar y sostener los

emprendimientos. Estos puntos son fundamentales en el éxito de los microemprendimientos juveniles, especialmente para los sujetos 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. 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 y profesoras, 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 y profesoras en la comprensión del emprendimiento y su relación con la innovación, y su sentida necesidad de ayudar a unos sujetos jóvenes que no parecen tener mayores perspectivas de futuro ni en la educación postsecundaria ni en el trabajo, los profesores y profesoras en muchos casos perciben que el objetivo de su área es generar simples unidades de 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 jóvenes y las jóvenes, sino como la única opción de supervivencia (Undesa, 2004). Estas condiciones se evidencian en los ensayos, los cuales muestran dos escenarios:

1) La mayor parte de las propuestas sólo logra, por mucho, desarrollar disposiciones en los estudiantes para crear unidades de supervivencia poco sostenibles en el tiempo, y no verdaderos negocios innovadores. Ello corresponde al 77% de las propuestas que apuntan a desarrollar emprendimientos en el colectivo de estudiantes (24 ensayos). Dentro de este tipo, figuran esquemas como la simulación de ejercicios contables que pueden generar afinadas competencias técnicas en torno a la labor contable, pero poco acerca

⁵ “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, la visión de futuro, la motivación al logro, la autonomía, la habilidad de persuasión, entre otros (Selamé, 1999).

de un pensamiento propositivo y creativo (15 propuestas). 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 (9 propuestas). 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 en 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 e hijas, teniendo en cuenta además el riesgo de la inversión en este caso? Por último, identificamos 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 y socias estudiantes, pero que tampoco involucra ningún valor agregado, ni 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 y las 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, p. 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 y a las estudiantes a identificar si tienen habilidades y disposiciones para el emprendimiento en el futuro a mediano o largo plazo. Se tiene claro que la capacidad de innovación de estudiantes que

apenas están en un proceso de formación básico, es naturalmente incipiente. No se esperaría que desarrollaran ideas o productos que transformen radicalmente el mundo productivo o de los negocios y por ende la sociedad, como muchos suponen. No obstante, resulta preocupante que la mayoría de experiencias en torno al emprendimiento no tengan ninguna estrategia para generar disposiciones hacia esa innovación, la cual sólo podría estar basada en un pensamiento creativo, en la ciencia, la tecnología, y/o en 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 sujetos jóvenes sin oportunidades. Estas características, aunque basadas en buenas intenciones de algunos profesores y profesoras, perpetúan una educación que no se orienta a desarrollar competencias más complejas de análisis simbólico, ni un conocimiento más amplio del mundo social y productivo y sus necesidades, ni de las diversas formas de llegar a ser.

2) En contraste con la mayoría de las experiencias de emprendimiento postuladas al Premio Compartir, un segundo escenario lo muestran las pocas propuestas que apuntan a desarrollar la creatividad e innovación en los estudiantes y en las estudiantes, antes que un negocio precario. Los ensayos postulados en este escenario sólo llegan a un 23%. Un buen ejemplo de cómo articular el emprendimiento con la innovación lo constituye una propuesta que desde el emprendimiento establece un acompañamiento al colectivo de estudiantes para el desarrollo de productos innovadores sobre la base de la incorporación de conocimiento científico, y encontrando en dicho producto su aplicación económica y social (Castaño, 2009). Este enfoque y sus respectivas estrategias que articulan las áreas de ciencias naturales, permiten que el estudiante explore y conozca el mundo productivo para formular problemas significativos a dicho mundo, y asimismo desarrolle su creatividad, aplique su 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 hacen énfasis en la formación postsecundaria.

La integración con el Sena

El origen de la integración entre la educación media y el Sena se explica a partir de la combinación de dos factores que configuran un contexto de alta exclusión e inequidad sociales en la vida poscolegio de aquellos sujetos 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 formación laboral, 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 porque los jóvenes y las jóvenes egresaran del nivel medio con un certificado en competencias laborales. Esta solución está en contravía de las tendencias mundiales que muestran la educación superior como el requisito indispensable para integrarse al mercado de trabajo. Esta tendencia ha sido denominada como la universalización de la educación superior o era de postmasificación.⁶

¿En qué consiste la integración con el Sena?

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 integración- (Resolución 00812 de 2004 del Sena). De ahí que el Sena afirme que la integración

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, pp. 4-5).

Dada esta finalidad, la integración se reduce a que los colegios adapten su Proyecto Educativo Institucional-PEI y sus planes de estudio a la oferta del Sena, y garanticen infraestructura y docentes para el desarrollo de la misma (Sena, 2008, pp. 10-13). Vale la pena preguntarse: ¿Y los colegios qué papel desempeñan: se convierten en receptores 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? 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 muchos profesores y profesoras se cuestionan sobre los efectos que tienen estas políticas en los jóvenes y en las 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 sólo sirve para el acceso de unos pocos al nivel superior.

Los principales problemas y carencias del nivel medio no se solucionan con modalidades de integración con el Sena. Por un lado, porque en muchos de los casos esa integración sólo conlleva a un certificado de aptitud profesional con escaso valor de cambio 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 o técnica profesional, o de tecnólogo o tecnóloga, es dudosa y escasa y, en la mayoría de los casos, los estudiantes y las estudiantes no alcanzan los requisitos que establece el Sena para hacer el tránsito desde su colegio hacia estos programas de formación titulada. Lo que se configura entonces es un escenario de mayor desigualdad social en las oportunidades educativas. Capacitación en oficios para estudiantes pobres, mientras los de mayores ingresos continúan con la educación académica intelectualista que les sirve de puente a la educación superior. Es 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

⁶ “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, p. 173).

(Celis, et al., 2008).

Pese a que lo anterior describe la situación de la mayoría de las propuestas, algunos docentes postulantes al Premio Compartir 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 fortalecer la propuesta: no es la propuesta. Esta situación se presenta cuando el docente o la 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 y de las jóvenes.

Un ejemplo de ello lo constituye una experiencia de diseño de modas cuyo producto final es un desfile, los estudiantes y las 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 éste es innovador para los usuarios y usuarias 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 ellos y en ellas. Igualmente, 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 tiene 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 las estudiantes, y no como la finalidad del mismo. Con esto queremos 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.

4. Conclusiones

De acuerdo con el análisis, a manera de hipótesis podemos 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 emprendimiento en los colegios, presentan dos problemas:

1) Estos programas tienen serias dificultades en cumplir con su objetivo, o mejor, difícil promesa de elevar la empleabilidad de los jóvenes y las jóvenes de sectores vulnerables, pues desafortunadamente hay que reconocer que a pesar de la importancia de la certificación del nivel medio, en el mercado de trabajo ésta 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. Uno de los mayores obstáculos de ofrecer formación laboral o específica a los estudiantes y a las estudiantes de la media, ya sea en áreas técnicas o en competencias específicas para el emprendimiento, es su edad. En un gran porcentaje, estos sujetos jóvenes no superan los 15 años al ingresar a la media, ni los 17 años al terminarla⁷. A esta edad, los jóvenes y las jóvenes no son absorbidos por el mercado de trabajo sin importar su calificación, dada su inexperiencia e inmadurez social y emocional, además de la entendible negativa de los empresarios y empresarias para incurrir en contrataciones de menores de edad que les pueden traer problemas legales, sociales y/o de productividad. 2) Por otro lado, la formación

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, p. 4).

específica que ofrece el Sena, así como la mayoría de iniciativas en emprendimiento, están en contradicción con las funciones contemporáneas del nivel medio. Las tendencias internacionales de países desarrollados y en vías de desarrollo señalan la importancia y justificación de la educación media en sí misma, y no como puente a la educación superior o al trabajo. De allí que ya no se privilegie una formación meramente académica y abstracta, pero también que se estén eliminando opciones de especialización temprana en este nivel, postergándolas a la postsecundaria⁸ (Banco Mundial, 2007). El nivel medio, en cambio, se está constituyendo como un espacio principalmente para la exploración y descubrimiento de intereses y su contrastación con las oportunidades de desarrollo que brinda el contexto, todo ello en un marco que promueve la innovación y la creatividad, integrando conocimientos y habilidades prácticas. En este orden de ideas, la justificación de la educación media debe estar dada en sí misma: coadyuvar al desarrollo de la personalidad del sujeto 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 y de preparación para un mundo postsecundario complejo y cambiante. Ello 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 sujeto estudiante, futuro ciudadano o ciudadana. 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, 1993). 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 hoy.⁹ Ante las dificultades y

potencialidades ya descritas, pensar una propuesta para el nivel medio sugiere pensar en el desarrollo de una 'cultura para el trabajo' en los jóvenes y en las jóvenes, que les ayude a fundamentar un sentido de vida brindando herramientas para comprender y enfrentar el mundo actual, complejo, incierto y cambiante.¹⁰ La cultura para el trabajo busca formar en los jóvenes y en 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 y a las jóvenes conocer, acercarse e incluso 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 ellos y en ellas 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.

Desarrollar estos ejes demanda una reforma de la educación media que no pasa por la formación específica o laboral. Al menos tres retos hay que afrontar como mínimo en la perspectiva de la cultura para el trabajo. En primer lugar, lograr diversificación interinstitucional 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 crea segmentos desiguales en el interior del mismo sistema. Se

⁸ La especialización temprana deriva fácilmente en una desigualdad de los destinos ocupacionales e intelectuales postsecundarios de los estudiantes y de las estudiantes, más que en la diversidad de los mismos (Gómez, Díaz & Celis, 2008).

⁹ 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).

¹⁰ 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 y a evitar, y no un panorama cotidiano.

trata más bien de explorar en diferentes áreas del conocimiento que ofrezcan variadas experiencias formativas. En segundo lugar, la diversificación debe ir acompañada de procesos sistemáticos e intencionales de orientación socio-ocupacional, como estrategias para que los jóvenes y las 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 y de las 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).

Pero estas reformas a la educación media son insuficientes para los jóvenes y las jóvenes de Colombia, si no se abren, además, oportunidades de formación postmedia pública (sea en cualquiera de las modalidades de la educación superior, formación para el trabajo) y cuenten con programas de intermediación que promuevan su ingreso a mercados laborales dignos.

Lista de referencias

- Banco Mundial (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria*. Bogotá, D. C.: Banco Mundial-Ediciones Mayol.
- Brunner, J. (1999). *Educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor/Machado.
- Castaño, M. (2009). *Socialización de estímulos pedagógicos interdisciplinarios en mentes emprendedoras*. Propuesta presentada al Premio Compartir al Maestro.
- Celis, J. & Gómez, V. (2005). “Factores de innovación curricular y académica en la educación superior”. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. 2 (1).
- Celis, J., Gómez, V. & Díaz, C. (2008). *¿Educación Media o Articulación con el Sena? Un análisis al modelo de articulación en Bogotá*. Bogotá, D. C.: Ediciones Eddy.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal)-Cepalstat (2005). Recuperado 10 de agosto de 2009, de: <http://www.eclac.cl/estadisticas/bases/>
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1014 de 2006*. Bogotá, D. C.: 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, D. C.: Departamento Nacional de Planeación.
- Departamento de Planeación Nacional (2004). *Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia*. Bogotá, D. C.: Conpes 81.
- Díaz, M. & Gómez, V. (2003). *La formación por ciclos en la educación superior*. Bogotá, D. C.: Icfes, Serie Calidad de la Educación Superior No. 9.
- Fundación Compartir (2009). *Premio Compartir al Maestro*. Recuperado agosto de 2009, de: www.premiocompartiralmaestro.org.
- Gómez, V. & Díaz, C. (2006). *La Cultura para el Trabajo en la educación media en Bogotá*. Bogotá, D. C.: Unibiblos.
- Gómez, V., Díaz, C. & Celis, J. (2008). *El puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción de la Educación Media en Colombia*. Instituto de Investigación en Educación. Bogotá, D. C.: Unibiblos.
- Gómez, V. & Celis, J. (2009). “Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en educación superior en Colombia”. *Revista Estudios Sociales*, 33, pp. 106-117.
- Gómez, V., Díaz, C. & Romero, J. (2009). *Criterios, objetivos y estrategias de la educación media especializada en el D.C*. Informe final a la Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, D. C..

- González, J. & Wagenaar, R. (2004). *Proyecto Tuning*. Bilbao: Universidad de Deusto y Groningen.
- González, J. & Bonilla, R. (2003). *La educación y el trabajo para los jóvenes bogotanos: situación actual y políticas distritales*. Bogotá, D. C.: Centro de investigaciones para el Desarrollo CID, Universidad Nacional de Colombia.
- Jaramillo, M. (2004). *Los emprendimientos juveniles en América Latina: ¿Una respuesta ante las dificultades de empleo?* Buenos Aires: RedEtis.
- Lasida, J. (2004). *Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo*. Buenos Aires: RedEtis.
- López, H. (2001). La financiación de la educación superior, necesidad de un sistema de crédito estudiantil y alternativas para su montaje. En *Educación superior. Desafío global y respuesta nacional*. Comp. L. E. Orozco, (pp. 109-133). Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes.
- Messina, G. (2001). "Modelos de formación en las microempresas: en busca de una tipología". En: Pieck, E. (Coord.). *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, (pp. 401-428). México, D. F.: UIA, Unicef, Cinterfor-OIT, RET, Conalep.
- Ministerio de la Protección Social - MPS (2010). Programa: Integración con la Educación Media. Sigob: Metas e Indicadores a los Programas de Gobierno. Recuperado el 6 de marzo de 2010, de: <http://www.sigob.gov.co/ind/indicadores.aspx?m=656>.
- Mojica, D. (2009). *Cómo preparar estudiantes para la vida*. Propuesta presentada al Premio Compartir al Maestro. Observatorio de la Universidad Colombiana. Instituto Latinoamericano de Liderazgo. Recuperado 10 de agosto de 2009, de: <http://www.universidad.edu.co>.
- Reich, R. (1993). *El Trabajo de las Naciones*. Madrid: Vergara.
- Selamé, T. (1999). *Emprendimiento juvenil*. Santiago de Chile: Universidad Santiago de Chile.
- Sánchez, J., Gómez, V., Cadavid, G. & Rodríguez, M. (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, D. C.: Sistema Nacional de Formación para el Trabajo.
- Servicio Nacional de Aprendizaje - Sena (2008). *Programa de Integración con la Educación Media*. Bogotá, D. C.: Sistema Nacional de Formación para el Trabajo.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas para América Latina (Siteal) (2009). Instituto International de Planeamiento de la Educación. Iipe-Unesco Buenos Aires. Organización Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado 10 de agosto de 2009, de: www.siteal.iipe-oei.org
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (Snies) (2009). Información sobre instituciones de educación superior y matriculados en Colombia según carácter público o privado. Recuperado julio de 2009, de: www.Snies.mineduccion.gov.co
- Teichler, U. (2003). "The future of higher education and the future of higher education research". *Tertiary Education and Management* 9, pp. 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*, 13.