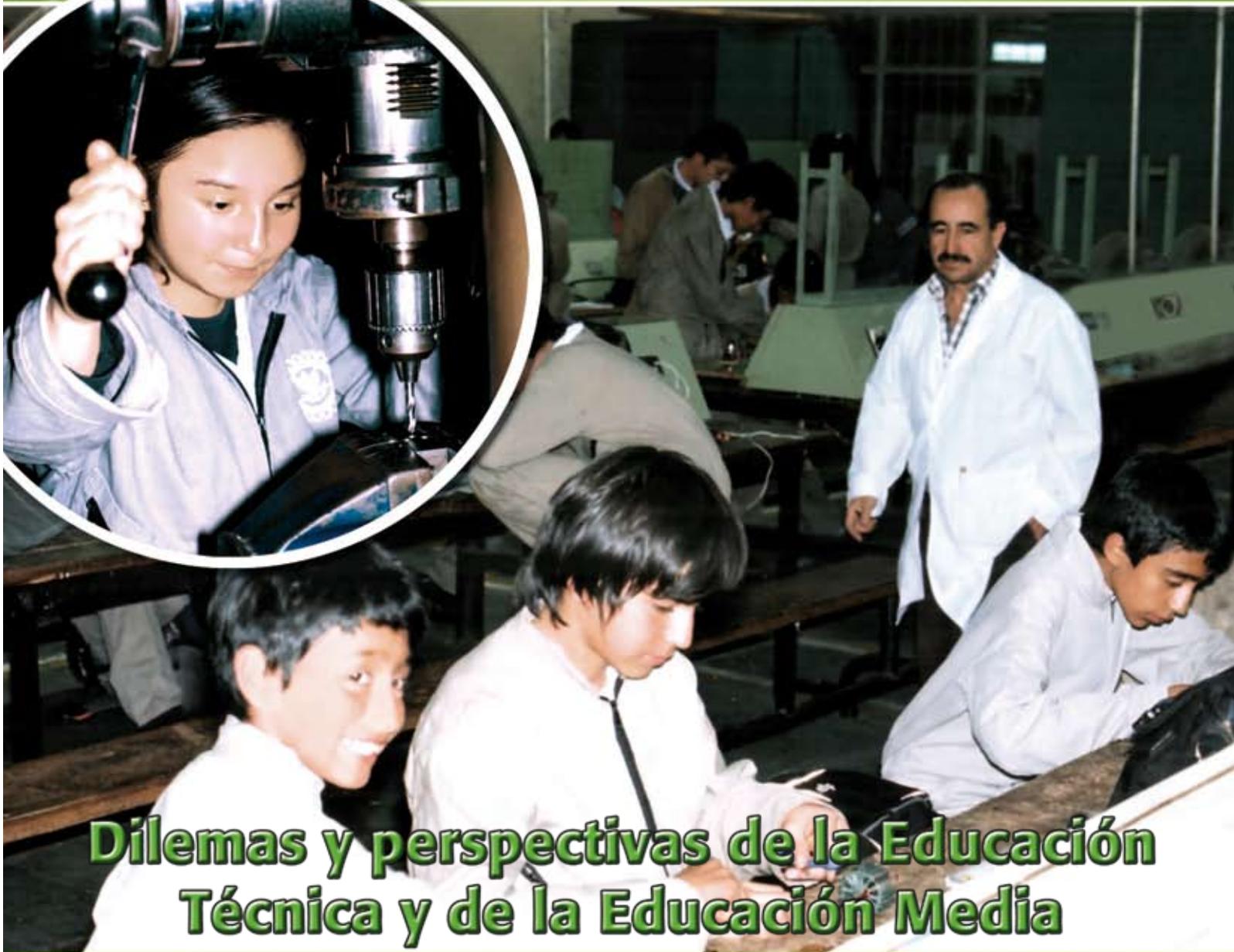


EDUCACIÓN Y CULTURA

fecode
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES



Dilemas y perspectivas de la Educación Técnica y de la Educación Media

**Debate: La Educación Técnica y la articulación
de la Educación Media con la Educación Superior**

1810-2010: Doscientos años de lucha por la democracia



29

Omer Calderón

Correo electrónico: calderon.omer@gmail.com
Educación media y superior
Bogotá, D.C.
Política Educativa

75

Francisco Antonio Cañas

Correo electrónico: franciscoi949@gmail.com
Educación Preescolar

70

Oscar Julián Cuesta

Correo electrónico: oscarcuesta@colombia.com
Educación
Posfordismo
Capitalismo cognitivo
Educación Superior

48

Víctor Orlando Gaona Rosas

Correo electrónico: vigarospresidente@hotmail.com
Educación media
Colombia
Ley General de Educación

17

Víctor Manuel Gómez

Correo electrónico: victormago@gmail.com
Educación media
Educación Secundaria Superior
Igualdad social de oportunidades

53

Jorge Insunza

Correo electrónico: jinzunzah@gmail.com
Educación Secundaria técnico-profesional
Educación Superior
Jóvenes

25

Fabio Jurado

Correo electrónico: fabiojuradovalencia@cable.net.co
Sistema educativo colombiano
Ciclo Pre-escolar
Educación media

64

Oscar Iván Londoño

Correo electrónico: oscarivan84@yahoo.es
Concepciones de la educación
E. Kant

E. Durkheim
T. Adorno

35

Jaime Augusto Naranjo

Correo electrónico: jnaranjo@sedbogota.edu.co
Educación media
Educación de calidad
Secretaría de Educación Distrital SED

78

Pablo Emilio Obando

Correo electrónico: peobando@gmail.com
Carlos Darwin

53

José Quintana G.

Correo electrónico: jose.antonio.quintana@gmail.com
Educación Secundaria técnico-profesional
Educación superior
Jóvenes

21

SINDESENA Junta Nacional

Correo electrónico:
Formación profesional
Educación Superior
SENA

42

Iván Evangelista Suárez

Correo electrónico: ivanev_sual@yahoo.es
Fortalecimiento del Bachillerato Técnico
Modalidades Bachillerato Técnico
Peticiónes de reglamentación

59

Jaime Torres González

Correo electrónico: jatorres@zedat.fu-berlin.de
Identidad
Nación
Etnia
Racismo
Historia de la Independencia

46

Wilson Darío Vivas

Correo electrónico: articulacionitisup@gmail.com
Articulación
Educación Superior
Currículo
Planes de estudio.
Instituto Técnico Francisco José de Caldas

EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 6 Editorial

DEBATE

- 8 La educación técnica y la articulación de la Educación Media con la educación superior

TEMA CENTRAL:

DILEMAS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y DE LA EDUCACIÓN MEDIA

- 17** Funciones sociales y educativas del nivel medio

Víctor Manuel Gómez Campo

- 21** Formación profesional y Educación Superior en el SENA

Sindicato Nacional de Empleados Públicos del Sena
SINDESENA - Junta Nacional

- 25** Las fisuras del sistema educativo colombiano

Fabio Jurado Valencia

- 29** Un polo educativo: la Educación Media y Superior en Bogotá, D.C.

Omer Calderón

- 35** Transformación de la Educación Media: educación de calidad para una Bogotá positiva

Jaime Augusto Naranjo

- 42** Por la defensa y el fortalecimiento del Bachillerato Técnico en sus diferentes modalidades, distintas a las de la Educación Media Técnica

Iván Evangelista Suárez Alfonso

- 46** ...Sobre la articulación de la Educación media del bachillerato técnico, con la Educación Superior y el mundo del trabajo

Wilson Darío Vivas Zubieta

- 48** La Educación Media en Colombia

Víctor Orlando Gaona Rosas

INTERNACIONAL

- 53** La educación técnico profesional en Chile: los riesgos del laberinto

Jorge Inzunza H.

José Quintana G.

1810-2010: DOSCIENTOS AÑOS DE LUCHA POR LA DEMOCRACIA

- 59** Colombia: 200 años en busca de una identidad nacional

Jaime Torres González

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 64** Entre Kant, Durkheim y Adorno: Algunas reflexiones sobre las concepciones de educación

Oscar Iván Londoño Zapata

- 70** Reflexiones sobre la educación en el capitalismo contemporáneo

Oscar Julián Cuesta M.

- 75** La trascendencia de la Educación Preescolar

Francisco Antonio Cañas

LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR

ARTE Y CULTURA

AGENDA PEDAGÓGICA

REVISTA
EDUCACIÓN FECODE
Y CULTURA



Revista trimestral del Centro de Estudios
 e Investigaciones Docentes CEID de la Federación
 Colombiana de Educadores FECODE
 Julio de 2009 No. 83 • Valor \$12.000

DIRECTOR

Senén Niño Avendaño

CONSEJO EDITORIALLuis Eduardo Varela, Luis Grubert Ibarra, John Ávila, Víctor Gaona,
Jhon Jairo Ocampo, Jairo Arenas, José Hidalgo Restrepo**EDITORA**

María Eugenia Romero

GERENTE

Lucila Silva Reyes

FOTOGRAFÍAS

Jesús Alberto Motta Marroquín

Agradecimientos al Instituto Técnico Industrial Franciso
José de Caldas y al SENA

Cortesía: Secretaría de Educación Distrital, Juan Pablo Duarte

Fotografías de portada edición N° 83

Jesús Alberto Motta Marroquín

CARICATURAS

Kekar (César Almeida)

DISEÑO

Zetta Comunicadores S.A.

DIAGRAMACIÓNAndrea Salazar y Sandra González
www.diagramacion.com**DISEÑO DE PORTADA**

Andrea Salazar y Sandra González

IMPRESIÓN

Prensa Moderna (Calí - Colombia)

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONESCarrera 13 A N° 34 - 36
Teléfonos: 338 1711- 245 8155
Línea Gratuita: 01-8000-12-2228
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia**www.fecode.edu.co****correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co**

La revista **Educación y Cultura** representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores FECODE señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cuatro lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de Julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE. (Bucaramanga, Colombia). **Educación y Cultura** está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Consejo Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza su reproducción citando la fuente y la autoría.

La negociación y los derechos del magisterio

En un país violento, acostumbrado por la fuerza al autoritarismo mesiánico, la demagogia, la exclusión, la patraña, el cinismo, el engaño, y tantas otras prácticas que lesionan la fe pública, hablar de la negociación o concertación produce incredulidad y escepticismo porque es una figura extraña al diario vivir de los colombianos.

El Gobierno Nacional expidió el Decreto 535 de 2009 por medio del cual se reglamenta el Derecho de Negociación Colectiva de los servidores públicos; en realidad dicha norma no ampara el derecho mencionado, toda vez que no da garantías para la negociación y no hay obligación alguna por parte de la administración de acoger las peticiones presentadas. Esta norma tampoco otorga el derecho a firmar convenciones colectivas de trabajo, ni crean mecanismos democráticamente constituidos que diriman el conflicto laboral; mucho menos, reconoce el derecho básico de todo trabajador: la huelga.

En resumen, a la ya colectivizada certeza de que este gobierno y los anteriores violan y desconocen el Derecho de Asociación y Negociación Colectiva, denunciada por las organizaciones sindicales y, corroborada por la opinión internacional, el gobierno, en su desespero porque le sean aprobados los Tratados de Libre Comercio, expidió la norma referida, vulgar caricatura de lo que representa realmente el derecho a la negociación amparado por los acuerdos 151 y 154 de la Organización Internacional de Trabajo.

A pesar de las adversas condiciones para negociar, FECODE construyó colectivamente un pliego de peticiones contenido de los problemas más importantes que afectan la labor docente y el derecho a la educación; como todo pliego allí se consignan las angustias, incomodidades, arbitrariedades, insatisfacciones, injusticias que atormentan a los trabajadores, pero también sus esperanzas, ilusiones y profundas convicciones que otras condiciones de trabajo y de vida son posibles; y, en el caso nuestro, que también es posible otra educación gratuita, de calidad y prestada directamente por el Estado sin intermediarios.

El pasado 24 de marzo de 2009 (Cincuentenario de FECODE) la Federación presentó al Gobierno Nacional el pliego de peticiones cuya negociación culminó el 23 de mayo; es justo reconocer que la Ministra de Educación, Doctora Cecilia María Vélez White, mostró voluntad de ne-

gociación en lo que denominamos una negociación recortada; decimos recortada porque no quiso abordar dos temas de gran importancia para los maestros y la educación como lo son: el Estatuto Único de la Profesión Docente y las políticas públicas educativas entre las que destacamos: la financiera, administrativa y evaluativa, entre otras.

Se realizaron quince (15) reuniones con una duración total de aproximadamente setenta (70) horas de negociación; aunque se presentaron tensiones, contradicciones y dificultades, es posible señalar que la negociación transcurrió en un clima de respeto y elevado nivel de debate y discusión.

Desafortunadamente no se alcanzaron acuerdos sobre todos los asuntos discutidos, pero finalmente se avanzó en algunos de destacada importancia para el magisterio; se dejaron señalados los desacuerdos que junto a los temas no abordados serán materia de negociación en el mediano plazo.

Sobre los Acuerdos podemos señalar: el Régimen Nacional de Traslados; la resolución de protección a la vida e integridad física de los maestros y maestras amenazados; las garantías sindicales: comisiones y permisos para los dirigentes sindicales del magisterio; los estímulos económicos (acuerdo parcial); la jornada laboral y permanencia; el incremento de maestros por aula de clase; la participación de los CEID regionales en los Comités Departamentales de Capacitación; la metodología y plazo para pago de deudas y el impulso de proyectos de vivienda para el magisterio.

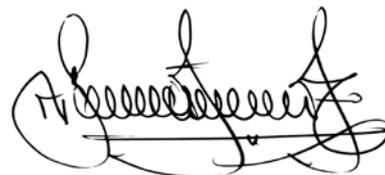
El gobierno adquirió motu-propio compromisos como: 1) No permitir que a partir del año 2010 existan cursos con más de 45 alumnos en la educación secundaria y con más de 50 alumnos en la educación primaria; 2) Orientar a los rectores de las instituciones educativas en donde hayan docentes con incapacidad permanente sin derecho a pensión por invalidez, para que se disminuya la asignación académica según certificación médica, la cual será cubierta mediante horas extras.

Como logro importante producto del proceso de negociación se debe resaltar el posicionamiento alcanzado ante el Congreso de la República del debate sobre la vigencia del Régimen Especial de Pensiones; fue importante y fundamental la Comisión Accidental

de Pensiones creada por iniciativa de los Senadores Luis Carlos Avellaneda y Gloria Inés Ramírez, integrantes de la Comisión VI, comisión ampliada posteriormente mediante proposición presentada por el Senador Efraín Cepeda, lo que permitió la presencia de Hernán Andrade, Presidente del Senado, Jaime Dusán Calderón, Héctor Helí Rojas, Javier Ramiro Devia, Jorge Guevara, Pedro Obando y Gema López. Por unanimidad los parlamentarios participantes de la Comisión Accidental manifestaron la exigencia al Gobierno Nacional del reconocimiento y respeto al Régimen Especial de Pensiones del Magisterio; coincidiendo con el planteamiento hecho por la Comisión Negociadora de FECODE.

El Ministro de Protección Social, Dr. Diego Palacio B., manifestó en la reunión final de la Comisión Accidental de Pensiones que él concertó con el Congreso y FECODE el texto del inciso 7º. y parágrafos transitorios 1 y 2 del Acto Legislativo 01 de 2005, cuyo propósito fue y es preservar el Régimen Especial de Pensiones más allá del 31 de julio de 2010; sin embargo el Ministro Palacio y la Viceministra de Hacienda, Dra. Gloria Inés Cortés, junto con los asesores del Ministerio de Educación han vuelto a condicionar la existencia del Régimen Especial de Pensiones a un nuevo concepto del Consejo de Estado, condición rechazada enfáticamente por los Parlamentarios y Comisión Negociadora de FECODE.

De todas maneras e independientemente del concepto del Consejo de Estado, FECODE ha logrado importantes pronunciamientos del Congreso de La República y de algunos funcionarios el Estado a favor de nuestros derechos pensionales que serán de gran valía para desarrollar acciones como la huelga, si el gobierno insiste en desconocer el régimen pensional.



SENÉN NIÑO AVENDAÑO
Presidente de Fecode

Defender, fortalecer y ampliar la educación técnica y media técnica: una necesidad nacional

En esa búsqueda tenemos que embarcarnos, en abrir horizontes para defender, fortalecer, y ampliar la educación técnica. El país no necesita formación para la inserción temprana de los jóvenes en la vorágine del mundo del trabajo de la marginalidad que hoy prevalece con las supuestas nuevas dinámicas económicas, que además han profundizado su crisis. FECODE y los CEID participan con otras entidades, como la Secretaría de Educación de Bogotá, la Asociación Distrital de Educadores ADE y el Comité Nacional de Instituciones Técnicas, en la preparación del "I Congreso Nacional: sentido e importancia de la educación media, y el VI Congreso: Actualización y reorientación de la educación técnica" (Septiembre-Octubre de 2009), espacios para pensar en una política pública que desarrolle la Ley General de Educación en materia de educación técnica, que profundice una educación técnica no exclusivamente destinada al mundo laboral, sino fundamentalmente para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, que sin eliminar la educación técnica en la básica y media para la formación en las bases de la ciencia y la tecnología, plantee la posibilidad de ir más allá de la visión de la articulación como artificio

6

La educación técnica, como parte de la formación integral de la persona representa un componente válido desde la epistemología, la sociología y la pedagogía; es válido e imprescindible en el marco social de construir respuestas integrales a las necesidades humanas de un pueblo, de una comunidad, de las familias y de los individuos. En esta perspectiva, la educación técnica es mucho más que un simple adiestramiento para el trabajo; es, pensada desde el campo educativo pedagógico, un valiosísimo potencial para la formación; es imperativo asumir una educación técnica ligada a la cimentación y aplicación del conocimiento; al avance científico y tecnológico, aliada a los desarrollos de modernización y democratización de la sociedad, al establecimiento de la justicia social, la inclusión con equidad y a la constitución del Estado social de derecho. Se requiere pensar en la educación técnica como estrategia de articulación de las ciencias con las prácticas sociales, de construir y aplicar los conocimientos y saberes en el mejoramiento de la calidad de vida; de concebir la educación técnica como posibilidad de generar procesos de aprendizaje y de convivencia en el contexto de las relaciones dialógicas, dialécticas y creativas entre la teoría y la práctica.

Bajo este conjunto de ideas, antes de la Ley General de Educación de 1994 y en el contexto de la apertura educativa,

el debate sobre la educación técnica llevó a FECODE a proponer, por razones de equidad, la defensa de la educación técnica. Se exigía una educación técnica bien distinta de ese tipo de educación técnica orientada a la capacitación en áreas especializadas para el trabajo industrial y el empleo de baja remuneración, y destinada a la subvaloración de lo técnico y del estudiantado, pues significaba una educación dirigida a mantener a los pobres en empleos de baja calificación y salario precario. Por eso, FECODE concebía otro tipo de educación técnica, y manifestaba que, una necesidad nacional, era precisamente elevar el nivel de la educación técnica al punto de convertirla en una herramienta pedagógica que orientara el aprendizaje del estudiantado en elementos teóricos y prácticos para una formación de base científica.

La propuesta de FECODE en ese entonces, confrontaba la política educativa, que enmarcada en el plan de apertura económica, propugnaba por eliminar la educación técnica en sus diferentes modalidades del escenario de la educación básica y media. La Ley General de Educación terció en la disputa a favor de la educación técnica. La Ley 115 de 1994 define la educación como: *un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes* (Art. 1) y así se expresa de manera coherente en los fines de la educación (Art.

5); en consecuencia, cualquier modalidad de educación media se sitúa dentro del objeto y la intencionalidad de la Ley de Educación que abroga la parcelación del conocimiento, del ser humano y de la vida y, en cambio, orienta la educación hacia nuevos paradigmas caracterizados por la transversalidad, la interdisciplinariedad, la multi e interculturalidad, el pluralismo, la diversidad, la participación, el diálogo y el derecho; en esta perspectiva la Ley General de Educación contempla la educación media técnica (Artículos 28, 32 y 208).

La contra reforma educativa no se ha limitado a convertir en letra muerta lo plasmado por la ley sobre la educación técnica y media técnica; sino que adicionalmente ha desatado una ofensiva para liquidarla de manera definitiva. Además del paulatino debilitamiento a que ha sido sometido este tipo de educación, las políticas públicas derivadas de la *revolución educativa* se proponen acabar con la educación técnica en la educación media a cambio de la política educativa de emprendimiento conexas a la productividad en el marco de la educación para el trabajo, como si el problema del empleo y el trabajo se redujera a un asunto individual de falta de decisión y de creatividad, desconociendo la complejidad que se desprende de la inequidad social, las rupturas de la sociedad y el Estado con el Estado social de derecho, la violencia estructural, incluyendo la violencia institucional, entre otros factores de pobreza.

Hoy, aparecen de nuevo las políticas destinadas a eliminar la educación técnica y a reorientar la formación en la perspectiva de subvaloración de la educación de los más pobres. Se sigue insistiendo en mantener en condiciones precarias la visión del tipo de educación que deben recibir los sectores más desfavorecidos por la inequitativa distribución de la riqueza en la sociedad. Se persiste en mantener la noción de que los pobres deben prepararse para seguir siendo pobres y mantenerse al margen de procesos de formación avanzada que incorpore en sus vidas el contacto con los desarrollos de la ciencia, la técnica y la tecnología.

Además de la *revolución educativa*, la agenda *Visión Colombia 2019*, contempla el fin de la educación técnica y su reemplazo por la política de *articulación de la educación media con la educación superior y el mundo del trabajo*. Lo allí planteado, no es otra cosa que la eliminación de la educación técnica en la básica y la sustitución de la técnica en la media por estrategias persuasivas que en el fondo contribuyen a mantener una precaria formación, que repercute en el empleo y en la remuneración; ahora disfrazada con los sofismas de *la cultura para el trabajo y el emprendimiento*, que no son otra cosa que nuevas modalidades para fomentar la proletarianización en el mundo de la informalidad y el autoempleo.

La educación técnica en la educación básica y en la educación media no puede concebirse para resolver el problema laboral de los niños, las niñas y jóvenes; debe ser un proceso propedéutico para el acceso al mundo de la ciencia y la tecnología; para cumplir este objetivo, los colegios con educación técnica, y todos los colegios, incluyendo a los académicos, deben dotarse con tecnología moderna y de punta para que el estudiante desde su niñez pueda transitar, comprender e interpretar los procesos de transformación de la acción manual a los procesos cualificados de la técnica y la tecnología en el marco de la formación integral compleja de la construcción, aplicación y uso del conocimiento, desde la diacronía y la sincronía de la historia del pensamiento y desarrollo social y cultural de los pueblos. Las instituciones educativas públicas deberían tener acceso a modernos laboratorios de ciencias, idiomas, observatorios astronómicos y talleres como condición de infraestructura para posibilitar democratización y equidad del conocimiento y la tecnología.

En esa búsqueda tenemos que embarcarnos, en abrir horizontes para defender, fortalecer, y ampliar la educación técnica. El país no necesita formación para la inserción temprana de los jóvenes en la vorágine del mundo del trabajo de la marginalidad que hoy prevalece con las supuestas nuevas dinámicas económicas, que además han profundizado su crisis.

Es así como FECODE y los CEID participan con otras entidades, como la Secretaría de Educación de Bogotá, la Asociación Distrital de Educadores ADE y el Comité Nacional de Instituciones Técnicas, en la preparación del *I Congreso Nacional: sentido e importancia de la educación media*, y el *VI Congreso: Actualización y reorientación de la educación técnica (Septiembre-Octubre de 2009)*, espacios para pensar en una política pública que desarrolle la Ley General de Educación en materia de educación técnica, que profundice una educación técnica no exclusivamente destinada al mundo laboral, sino fundamentalmente para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, que sin eliminar la educación técnica en la básica y media para la formación en las bases de la ciencia y la tecnología, plantee la posibilidad de ir más allá de la visión de la articulación como artificio. Es necesario abrir el debate y el pensamiento, a opciones distintas de educación técnica y media a las pensadas por el Ministerio de Educación MEN y el SENA y proponerle al país procesos de fortalecimiento de la educación técnica y su vinculación con la educación superior, sin debilitar o eliminar la técnica, y transformando las políticas formales y superficiales de la articulación, por verdaderos y profundos procesos de formación en la ciencia, la tecnología y el avance en la formación superior, con políticas financieras, organizativas, de infraestructura y académicas.

• DEBATE •

La Educación técnica y la articulación de la educación media con la educación superior

La educación técnica y la articulación de la educación media con la educación superior

Revista Educación y Cultura



¿Cómo lograr que la educación técnica responda a las expectativas de formación de los estudiantes y a los requerimientos sociales, científicos y tecnológicos en el mundo actual?

Jaime Naranjo, Secretaría de Educación SED¹

Esta pregunta debe ser analizada en dos aspectos la pregunta: por una parte las expectativas de formación de los estudiantes y por otra los requerimientos. Frente a las expectativas de formación de los estudiantes, la Secretaría de Educación de Bogotá, ha identificado que existe una problemática en la Educación Media que se imparte en la mayoría de los colegios que se caracteriza por ser academicista, generalista, memorística y remedial de la Educación Básica. Por otra parte, no siempre atiende a los intereses de los estudiantes.

8 Para responder a esta situación la SED considera las siguientes estrategias:

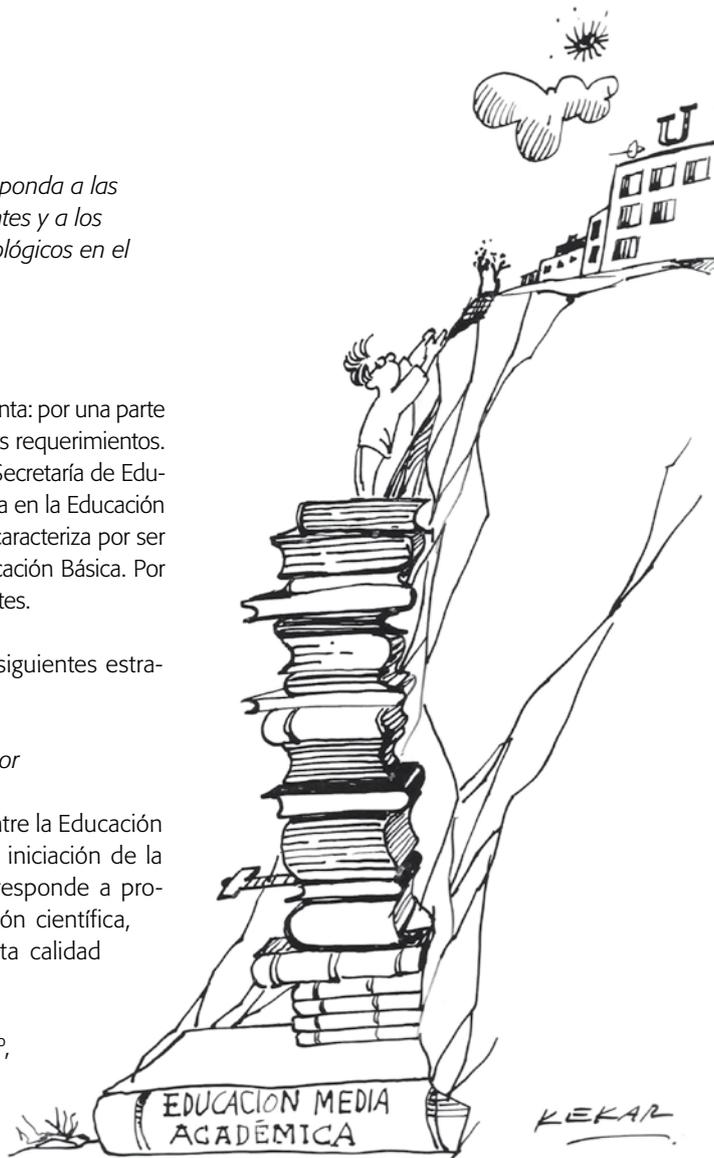
✓ *La Articulación de la Educación Media con la Superior*

Este es un *programa experimental* de articulación entre la Educación Media y la Educación Superior caracterizado por la iniciación de la Educación Superior a partir de grado décimo. Corresponde a procesos de enseñanza y aprendizaje de una educación científica, estética, ética, política, técnica y tecnológica de alta calidad para el desarrollo humano y social sostenible.

Ello implica la transformación de los grados 10^o y 11^o, adoptando formas y contenidos propios del medio universitario. Los programas de educación superior se realizan en *convenios* con Instituciones de Educación Superior o con el SENA a nivel técnico profesional o tecnológico.

✓ *La especialización de la Educación Media*

La especialización en la Educación Media se concibe como una conexión directa e intensificada en un área del conocimiento, que permite a los estudiantes que ingresan a esta, ser mucho más sistemáticos y estructurados, contar con una formación integral cimentada en el desarrollo



del pensamiento, los saberes fundamentales, un espíritu investigativo y capacidad para asumir sus proyectos de vida, bien sea desde el ingreso a la educación superior o en su ingreso y proyección hacia el campo laboral.

✓ *La financiación de la Educación Superior*

Esta financiación comprende estrategias para financiar estudios de educación superior técnica, tecnológica y

¹ Subsecretario de Calidad y Pertinencia Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: jnaranjo@sedbogota.edu.co.

universitaria, de tal forma que los jóvenes egresados del sistema educativo oficial de la ciudad tengan alternativas mediante créditos educativos blandos, subsidios condicionados y becas. Entre estos se cuentan los siguientes:

- Fondo para la financiación de la Educación Superior de los mejores bachilleres de estratos 1, 2 y 3 de Bogotá con créditos educativos blandos.
- Fondo Solidario de Educación Superior. Convenio APICE- ASCOOP-APICE-FENSECOOP
- Convenio SED-FODESEP.
- Convenio por cinco años (5) entre Unidad Ejecutiva Local –UEL–, SED, ICETEX. (Bosa, Ciudad Bolívar, Engativá, Rafael Uribe Uribe, Usaquén y Fontibón)
- Convenio del Fondo de Financiación de SALUDCOOP con el apoyo del la SED.
- Becas Universidad Libre-Universidad de América.

La Articulación de la Educación Media y la Especialización de la Educación Media requieren:

- ✓ Un diseño curricular pertinente y coherente con los intereses de los estudiantes
- ✓ Puesta en marcha de estrategias para la vinculación entre el Sector Educativo y el Productivo
- ✓ La actualización y cualificación docente
- ✓ El fortalecimiento de la educación pública

En cuanto a los requerimientos se señalan los siguientes:

Sociales: Construcción social desde el diálogo y el debate, reconocimiento y valoración del otro como sujeto social, respeto por lo público, respeto por los Derechos humanos y la participación en los procesos democráticos.

Científicos: Posicionamiento y valoración de la educación técnica y tecnológica con soporte en las ciencias. (Cambiar el imaginario que socialmente se tiene sobre la educación

técnica y tecnológica por su aparente bajo reconocimiento académico y salarial)

Amparo Sandoval²

Para lograr que la educación técnica responda a las expectativas de los estudiantes y a los requerimientos sociales, es necesario especificar la naturaleza de lo técnico y sus relaciones con la ciencia y la tecnología. El que se haya definido que, con base en un supuesto requerimiento social, la educación técnica y la educación tecnológica son niveles educativos, ha desdibujado la naturaleza de la técnica y de la tecnología. Presentar a la *educación técnica* como un nivel educativo inferior, no solo la condena a una subvaloración social sino que ha contribuido a construir el imaginario de que esta modalidad es lo que se enseña en el nivel técnico y que la tecnología es lo que se enseña en el nivel tecnológico en el cual se cuenta con la utilización de *equipos y computadores*.

Es preciso señalar que la *educación técnica, la tecnología y la ciencia* hacen relación a tipos de conocimiento que pueden ser objetos de conocimiento desde la edad pre-escolar; los conocimientos técnicos, tecnológicos y científicos deben atravesar todos los niveles educativos hasta los doctorados. En salud por ejemplo, hay formaciones técnicas altamente especializadas que facilitan los diagnósticos y los procesos médicos, entre estas: endoscopias, ecografías, resonancia magnética, uso de laser. El ejemplo es para señalar que el conocimiento técnico no se corresponde solamente con un nivel educativo y hace referencia exclusiva a la educación de los obreros.

La ciencia es el soporte de los desarrollos tecnológicos que, generalmente devienen en instrumentos, mecanismos, procedimientos y procesos. La ciencia, la tecnología y la técnica constituyen saberes interdependientes que debidamente estructurados hacen parte de todo nivel y tipo de educación. En conclusión, los conocimientos técnicos no pueden ser valorados como un saber hacer instrumental que no requiere explicación tecnológica ni fundamentos científicos.

José Ignacio Rodríguez R.³

La pregunta se puede generalizar para la educación tecnológica, profesional (educación formal) y la No Formal, hoy de-

2 Amparo Sandoval Lasso. Licenciada en Educación de la Universidad del Valle. Especialista en desarrollo intelectual. Posee una experiencia de 27 años como Formadora de Instructores y Asesora Pedagógica en el SENA. Directora del Círculo de Estudios Pedagógicos CEPEF, Cali. El Círculo de Estudios Pedagógicos y de la Formación Profesional, del SENA (CEPEF) Regional Valle del Cauca, es un equipo creado desde 1998 por los trabajadores que se ha convertido en eje articulador de las acciones de pequeños núcleos de reflexión y acción. El Círculo representa una estrategia de defensa del SENA que centra su accionar en reflexionar, debatir, analizar, sistematizar e investigar temas pedagógicos, sociales, culturales, políticos, de educación y de la Formación Profesional con miras a cualificar el quehacer pedagógico de la institución, generar conocimiento, cambiar prácticas y actitudes, integrar personas y grupos con distintas visiones y defender la Educación Pública, la Formación Profesional y el SENA.

3 José Ignacio Rodríguez es Psicólogo y Magister en Educación de la Universidad Javeriana. Ha sido durante treinta años Servidor Público en el SENA: Jefe de Selección de alumnos, Jefe de Capacitación, Coordinador de la formación de docentes en el SENA del Valle del Cauca; es asesor y metodólogo de la evaluación de competencias laborales y profesor de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C.

• DEBATE •

La Educación técnica y la articulación de la educación media con la educación superior

nominada con un nombre más pomposo *Formación para el trabajo y desarrollo humano*, como si la educación Formal, por lo menos la educación Superior no fuera para el trabajo y toda la educación no permitiera o coadyuvara al desarrollo humano. Es importante la pregunta porque lleva a reflexionar acerca de que las *expectativas* de los estudiantes también se deben considerar y no solamente las *necesidades* del entorno (sociales, científicas, tecnológicas y empresariales), para la formulación o estructuración de ofertas educativas.

En relación con la Educación Técnica, está muy arraigado en el imaginario de la población, que esta educación es para personas de bajos recursos económicos, incluso el costo de matrícula para este tipo de educación es menor (*en muchos casos la ofrecen instituciones educativas oficiales sobre todo la relacionada con la educación para el agro y la industria, por los altos costos que este tipo de educación implica y que el sector privado no está en disposición de asumir; para la educación en lo comercial hay más oferta educativa desde el sector privado*), o para personas que no pueden acceder a la lógica del pensamiento científico (que es el que supuestamente desarrollan los profesionales), por su baja *capacidad intelectual*. En este orden de ideas parece que el supuesto o hipótesis es: *si la educación técnica es para personas de bajos recursos económicos, o para personas con menor capacidad intelectual, la Calidad en este tipo de educación puede ser de baja*, como si hubiera una correlación directa entre la población que demanda la educación y la calidad de ésta. Se genera entonces una discriminación de acuerdo con el tipo o nivel de educación de la persona bien sea por su capacidad adquisitiva económica o intelectual; además se cree que la persona recibirá mejor remuneración entre mayor sea el nivel de su educación

Entonces se debe modificar ese paradigma, entre otras cosas porque los países requieren de trabajadores en todos los niveles ocupacionales y trabajadores excelentemente educados. ¿Cómo ayudar a cambiar ese paradigma? fortaleciendo la educación técnica, demostrando su importancia para el desarrollo de un país, contando con docentes tan cualificados como los de los otros niveles educativos, dotando a las instituciones educativas que ofrezcan este tipo de educación con una infraestructura que permita desarrollar los aprendizajes que implican el conocimiento técnico.

CEID FECODE

Hoy es urgente iniciar procesos encaminados a fortalecer y a ampliar la educación técnica en todas sus modalidades, con énfasis en el tipo de educación técnica y los fundamentos teóricos y prácticos para su formación. La educación técnica, no solamente debe estar encaminada para dar respuestas a las demandas del mundo del trabajo y de la productividad económica; es, fundamentalmente, un medio pedagógico para el aprendizaje de las bases teóricas para la formación científica; es decir, la educación

técnica en sus diferentes modalidades, significa un importante aporte para el desarrollo de procesos educativos tendientes a preparar al estudiante para combinar la formación teórica con la preparación práctica, de modo que su aprendizaje le permita crecer en un permanente contacto con los avances de la ciencia, la tecnología y el conocimiento.

Insistir en el fortalecimiento de la educación técnica, de los bachilleratos técnicos o diversificados, de los INEM, de los CASD y de los Institutos técnicos, es propender por la defensa de un modelo educativo que prepare de estudiantes con suficientes bases teóricas y científicas para que avancen en los distintos campos de su vida, ya sea en el mundo laboral o en el académico; con éste fortalecimiento, se desarrolla en la población en general, un interés por lo científico, lo técnico y lo tecnológico, y hacia la búsqueda de horizontes de desarrollo económico y social, cimentados en la visión del papel social que la ciencia y la tecnología deben cumplir en función del bienestar y de la calidad de la vida, al servicio de las necesidades humanas.

Es preocupante ver cómo, en los países del *Tercer Mundo*, se abandona la educación científica, técnica y tecnológica y se sustituye por una *formación general*, basada en competencias básicas o laborales. Se abandonan así, serias posibilidades para la preparación de personal preparado para afrontar los retos y avances científicos y tecnológicos que la humanidad requiere para el desarrollo de una sociedad donde sea posible aspirar a una vida digna. Por el contrario, los países del tercer mundo son llevados a un rezago científico y tecnológico, concomitante con modalidades laborales cada vez más flexibles, desregularizadas, precarias y empobrecidas.

Desde mucho antes de la promulgación de la Ley General de Educación, se han impulsado grandes e insensatos esfuerzos para dar por terminada la educación técnica en sus diferentes modalidades. Todos esos intentos, inconsecuentes con las necesidades reales de formación y crecimiento científico y tecnológico que la población colombiana debería tener, chocan con el propósito de un ciudadano de enfrentarse como investigador e innovador a los desarrollos científicos y tecnológicos que surgen en el mundo. Peligrosamente se está proponiendo un modelo encaminado a asumirnos frente esos avances como simples operarios y pasivos consumidores.

En esa medida, el camino exigido debe ser el de fortalecer la educación técnica y los bachilleratos diversificados en todas sus modalidades. Esto implica en primer lugar, cambiar la visión sobre el sentido y la finalidad de la educación técnica; en segundo lugar redefinir sus planteamientos pedagógicos y científicos; y en tercer, crear las condiciones organizativas y estructurales para que este tipo de educación cuente con medios y recursos que correspondan a los más altos niveles de formación científica y tecnológica.

En el primer aspecto, es importante señalar que la educación técnica fue creada para la inserción temprana en el mundo laboral, de los jóvenes de las clases sociales más desfavorecidas. Se estaba pensando en una educación para el *adiestramiento* y puramente operativa para empleos de baja remuneración económica pero con relativa formación especializada en aspectos puntuales de la productividad. Es decir, se pensaba en una formación técnica precaria para empleos mal remunerados, y de ésta forma, mantener la inequidad y la división en el trabajo. Esta visión debe ser profundamente transformada. Fortalecer la educación técnica implica pensar que la educación técnica, no es solamente para el mundo laboral; si bien, contribuye a formar a las personas en contacto con el mundo de la economía y la productividad, generando la posibilidad de que los estudiantes, con las bases tecnológicas y técnicas que allí aprenden puedan participar en la vida económica del país; pero al mismo tiempo, los preparan para que conozcan las bases que combinan la preparación teórica y práctica para acercarse a la formación científica, de modo que también puedan acceder a niveles más avanzados de formación si así lo desean.

En el segundo aspecto, la educación técnica debe pensarse pedagógicamente como un proceso de preparación para la formación tecnológica y científica. Hoy, se está retrocediendo en la formación científica, para ser reemplazada por formación virtual o formación general en competencias básicas o laborales. El mismo SENA ha dejado de ser una institución para la formación técnica y tecnológica de alto nivel. Las autoridades educativas actúan como si el mundo no avanzara científica y tecnológicamente; bajo una falsa paradoja, se dice que para estar a la altura de los avances científicos y tecnológicos es necesario relativizar y flexibilizar la formación, y equivocadamente, se propone que, propiciar la formación polivalente es la manera de insertarse en el mundo de las tecnologías de hoy en día. Gran equivocación: nos insertamos como operarios, ensambladores y consumidores, pero no como productores; esto exige tener altas capacidades de investigación e innovación científica y tecnológica. Con el modelo en boga, se preparan jóvenes para *participar* en la economía de mercado, pero no para la economía de la producción que actualmente se está concentrado en las manos de pocos monopolios transnacionales. De ahí la importancia de pensar en el fortalecimiento de una educación técnica como medio pedagógico para adelantar proceso de formación al los cuales los estudiantes se preparen para acercarse al mundo de la ciencia, de la investigación y de la innovación tecnológica. Es decir, que el fortalecimiento de la educación técnica es un camino para formar en el pensamiento científico y en las bases teóricas y prácticas indispensables para el desarrollo de potenciales investigadores en ciencia y tecnología.

Por último, ello es posible modificando las condiciones de la educación técnica; fortalecer la educación técnica es propi-

ciar más recursos financieros e institucionales para contar con aulas especializadas, materiales, laboratorios, equipos, personal altamente formado, de modo que se cuenten con escenarios, recurso y ambientes de contacto e interacción permanente con los avances científicos y tecnológicos que hoy se mueven con gran velocidad en el mundo. Se requiere entonces, de una verdadera política pública de fortalecimiento de la educación técnica, tecnológica y científica.

Revista Educación y Cultura



¿Cuáles son las causas y los elementos principales de la crisis de la educación media y cuáles las alternativas para superarla y reorientar este tipo de educación en la perspectiva de los fines de la educación contemplados en la Constitución Nacional y la Ley General de Educación?

Jaime Naranjo

Entre las causas de la crisis de la educación media señalamos las siguientes:

- ❖ La desarticulación entre los niveles educativos.
- ❖ El aspecto remedial de la básica
- ❖ La ausencia de reflexión sobre la educación media desde la educación superior.
- ❖ La ausencia de obligatoriedad de la educación Media en la legislación colombiana
- ❖ Falta de identidad de la Educación Media
- ❖ Desconocimiento del papel exploratorio y vocacional en los niveles anteriores.
- ❖ Ausencia de espacios generadores de proyectos de vida
- ❖ El carácter terminal del proceso de formación.

Las alternativas para superar la crisis son:

- Reconocimiento y adaptación al entorno y las necesidades educativas de los estudiantes
- Valoración y homologación de los saberes de la educación media en la educación superior
- Fortalecimiento del trabajo entre pares académicos (profesores de colegios y profesores de IES)
- Asignación de recursos por parte de los entes responsables para hacer las transformaciones y fortalecimientos que se requieran en este nivel educativo.

• DEBATE •

La Educación técnica y la articulación de la educación media con la educación superior

- Presencia de profesionales especializados en orientación vocacional.

Amparo Sandoval

Parte de la crisis es la ausencia de claridad sobre los objetivos de la educación media, tanto académica como técnica. La Ley 115 de 1994 organiza el servicio educativo en *formal, no formal e informal* y les prescribe características específicas. De la educación formal se dice que *es una secuencia regular de ciclos lectivos, con pautas curriculares progresivas que conducen a grados y títulos*. La educación media técnica forma parte de la educación formal. Por otra parte, se establece que la educación no formal no está sujeta al sistema de niveles y grados, pero la Ley 1064 de 2006 redefine la educación No Formal como Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano e incluye en esta categoría las instituciones de la media técnica lo cual genera confusión respecto de sus objetivos y propósitos.

A esta confusión se suma la política de *Integración* del SENA tanto con la media técnica como con la media académica. Ahora se busca *integrar*, que no articular, a la educación media con la *formación profesional*, que tiene naturaleza y objetivos totalmente diferentes.

Esta formación profesional no posee naturaleza académica. El SENA que es la institucionalidad que ejecuta la formación profesional en Colombia, pertenece al Ministerio de la Protección Social, que no al de educación; se financia con recursos parafiscales de destinación específica y no con el presupuesto nacional; sus docentes tienen la categoría de Instructores y no de maestros ni profesores; los procesos educativos se enmarcan con los principios del mundo laboral: relación laboral entre el trabajador alumno y el empresario, ambientes de formación similares a los de la ocupación u oficio, empresario con papel de con-formador, debidos procesos siguiendo las leyes laborales. Todo esto determina que un proceso de integración debe ir más allá de provisión de recursos o del traslado de los currículos.

En relación con el cambio del nombre del programa de *articulación* con la media técnica, por *integración* con toda la Educación media señalamos que, dado el significado diferente de estos dos términos, se exige una amplia conceptualización y sustentación de los criterios que dieron paso a esta transformación; no estamos solamente ante un cambio de denominación, en esta modificación subyace una profunda metamorfosis, que debe ser estudiada en su justa dimensión

Cualquier alternativa de mejoramiento debe pasar por la definición de un Sistema Nacional en el que se reconozcan cada uno de los elementos y establezcan claramente las relaciones, los requerimientos y las condiciones en las que la búsqueda de

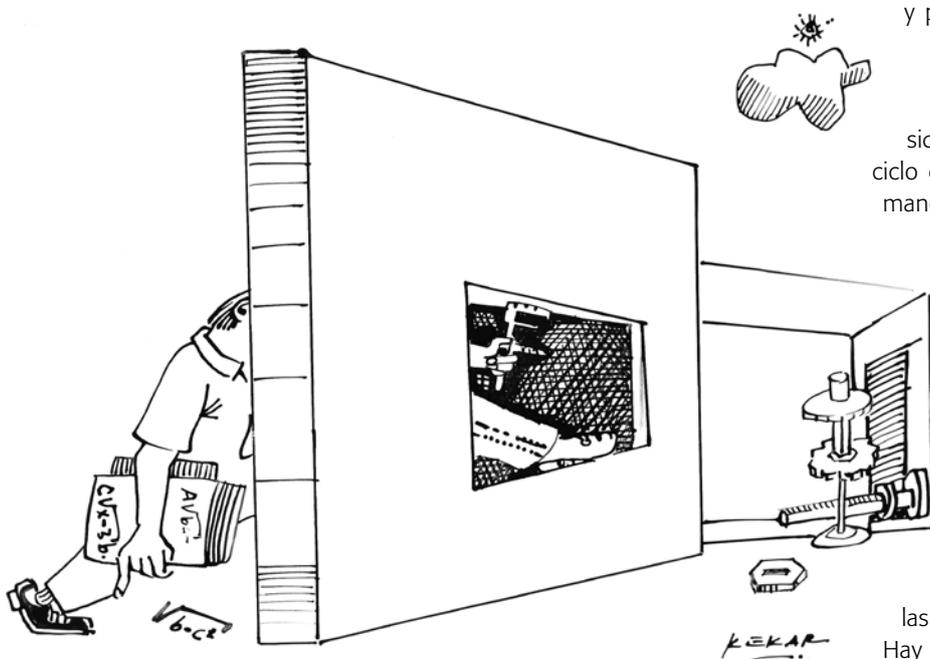
la calidad educativa. Si tenemos una estructura que reconoce como elementos diferentes la Educación Formal, la No Formal y la Informal es necesario precisar no solo sus naturalezas sino las *relaciones*. Por ejemplo, los currículos de la formación profesional del SENA no tienen carácter progresivo ni se enmarcan en los currículos académicos con naturaleza continua de la educación formal. Otro ejemplo, en la educación *no formal* no hay Títulos sino Certificados, por tanto habría que analizar cómo se convalidan y reconocen mutuamente los currículos y la certificación para beneficio de la población.

José Ignacio Rodríguez R.

Para responder esta pregunta, se debe asumir la tesis de que hay crisis en la educación media, lo cual no tengo muy elaborado; creo que si hay dificultades en la educación en general, así las diferentes mediciones que hace el Ministerio de Educación MEN, las Pruebas Saber, las Pruebas de Estado y las Pruebas Internacionales digan que la *Calidad* de los estudiantes mejora, es decir, los puntajes en las pruebas suben y el país ocupa un mejor puesto en relación con otros países.

Hoy existen instituciones educativas que dentro de su Proyecto Educativo Institucional han incluido la educación media técnica en los grados 10 y 11 y eso me parece que es una buena estrategia para desarrollar pensamiento técnico en los estudiantes como lo era la educación en el *"bachillerato técnico"*. Considero que para ofrecer educación técnica la infraestructura debe estar actualizada, sino a la par de las empresas por que el negocio de las Instituciones Educativas no es la producción sino la formación, si es necesario un mínimo de talleres y laboratorios que permitan a los estudiantes desarrollar capacidades que les permita interactuar con el mundo del trabajo

Me pregunto ¿cuáles son los fines de la educación en la media técnica y en general en la educación hasta grado 11? No creo que sea educar para cuando el estudiante salga de 11 grado participe en el mundo del trabajo bien sea por cuenta propia (Emprendimiento empresarial) o como empleado. En muchas ocasiones observo con insistencia que tanto el Ministerio de Educación como los directivos de las instituciones educativas se refieren al Emprendimiento Empresarial y dejan de lado la postura que una persona de diez y seis años debe fortalecer es *el emprendimiento para la vida*, que si éste se fortalece en los estudiantes, más adelante ellos podrán adquirir mejores herramientas no solo para ser buenos empresarios o empleados sino buenos ciudadanos y unas *"buenas personas"* con todo lo que esto implica. Lógicamente esto no solo se desarrolla desde la escuela, pero estamos hablando desde ese entorno; *esto lo considero un pequeño aporte a la solución para la "crisis" que se menciona en la pregunta*. Otra puede ser: no vender la idea que la educación media técnica es para que ese estudiante ingrese al mundo del trabajo -que es una opción- pero que ojala todos los



y para los jóvenes porque es la transición de la educación básica (en el caso colombiano que termina con el grado noveno) a la universidad o al mundo del trabajo; es un ciclo de estudio en donde se cruzan de manera compleja la incertidumbre (sobre todo en las poblaciones vulnerables) con las expectativas de continuar la educación superior universitaria o tecnológica, o de conseguir un trabajo para subsistir, ayudar a su familia y autofinanciarse los estudios postsecundarios; pero ¿Cuál es la consecuencia de la educación media con estas expectativas e incertidumbres de la juventud, las familias, la escuela y la sociedad?

Hay fracturas relevantes sobre las que se debe reflexionar teniendo en cuenta

la complejidad de las realidades educativas para elaborar lecturas críticas y propositivas que contribuyan a generar posibilidades de intervención en los diferentes campos como en las políticas públicas educativas, en los procesos pedagógicos, en la formación inicial y permanente del profesorado; reflexiones que reorienten la participación de las familias, el Estado y la sociedad (como lo ordena la Constitución Política Colombiana) en la perspectiva de los fines de la educación y del ejercicio real del derecho a la educación para todos y todas en el acceso, permanencia y calidad. Hay fisuras estructurales que ponen en crisis la educación media:

El derecho a la educación. Colombia no garantiza la universalización del derecho a la educación en el nivel medio a los jóvenes que por diversas razones no ingresan al grado décimo o no terminan el grado once; la educación media debe ser gratuita y obligatoria para garantizar que los ciudadanos y ciudadanas sin excepción tenga este mínimo nivel de estudio; los costos de ingreso, de permanencia y de grado son altos para las familias; en la ciudad capital, el Plan Sectorial de Educación de la administración de Samuel Moreno "Bogotá positiva" tiene como meta extender la gratuidad de la educación hasta el grado once al terminar la administración; en el año 2009 la gratuidad está establecida hasta el grado 6º; esto se hace con recursos propios porque el Ministerio de Educación no destina transferencias para la gratuidad. A la par de la gratuidad, la educación debe ser obligatoria hasta el grado once; para lograr este reto, se debe aumentar la participación de la educación en el PIB y aumentar los recursos del Sistema General de Participación.

ciudadanos pudieran continuar estudios superiores de acuerdo con sus intereses y expectativas y que estos se compaginen con las necesidades del sector empresarial.

Mejor aún, pero que no represente camisa de fuerza sino una alternativa más, porque este es otro paradigma arraigado; la educación debe ser pertinente y esa pertinencia se ha definido en relación con el llamado sector empresarial, lo cual deja por fuera una serie de disciplinas necesarias en la educación de los ciudadanos de un país, pero que no se ven directamente relacionadas con el sector empresarial. Esa lógica de la educación para atender el sector empresarial y esa pertinencia con éste, permite la pregunta ¿para qué formar o hacer inversión en formar en otras disciplinas, por ejemplo en filosofía, antropología, sociología, historia, ciencias políticas, artes entre muchas otras, si esas no responden de manera directa a las necesidades de la empresa?

Finalmente considero que la educación en relación con el análisis de objetos técnicos se debería ofrecer en toda Institución Educativa en la educación media y no solo dejarla para instituciones donde el Proyecto Educativo Institucional defina ese tipo de formación, en síntesis toda IE debería en su PEI ofrecer formación técnica, como estrategia para el desarrollo del pensamiento no solo técnico sino de todas las habilidades de pensamiento.

CEID FECODE

La educación media técnica o académica es un periodo de formación significativo para la sociedad, para la escuela

• DEBATE •

La Educación técnica y la articulación de la educación media con la educación superior

La equidad. La educación media -parte del sistema educativo colombiano- es inequitativa; en Colombia se estratifica la educación para ciudadanos de primera, ciudadanos de segunda y ciudadanos de tercera; en este sentido es excluyente. Existen instituciones educativas en condiciones muy inferiores a otras en relación a la planta física, a la dotación pedagógica, a los recursos económicos, a las tecnologías de la información y la comunicación y a los espacios recreativos. Esta realidad de desigualdad en la educación afecta con mayor intensidad a las poblaciones más vulnerables, lo cual se revierte en la reducción de oportunidades con relación al acceso, a la permanencia, a la calidad de la educación, a la continuidad en la universidad o consecución de trabajo. La equidad es un referente esencial para mejorar la calidad de la educación media.

La pertinencia de la educación. En los currículos y planes de estudio prevalece la marginalidad del proyecto de vida del individuo y de la colectividad; La pertinencia educativa en los grados 10º. y 11º. está determinada por la correspondencia con las pruebas externas y en particular con los resultados de los exámenes del ICFES como garantía para continuar estudios universitarios; también se toma como referente las competencias, que el Ministerio de Educación define como *el saber hacer en el contexto*; las competencias están ligadas a la educación para el trabajo en el marco del mercado de la productividad y el emprendimiento empresarial; pero ni los resultados de las pruebas del ICFES resuelven el acceso a la universidad de la gran mayoría de bachilleres, ni la educación por competencias da seguridad de trabajo, y menos a estudiantes de población vulnerables que cuando lo consiguen se vinculan en condiciones laborales precarias.

La extensión de los planes de estudio. A las nueve áreas de la educación básica que se mantienen en la educación media, se agregan las áreas de filosofía y ciencias políticas y económicas además de las áreas técnicas en el caso de la media técnica. Esta cantidad de campos de conocimiento sumada a las deficiencias de los colegios en la orientación profesional —debido a la reducción de las plazas de profesionales en orientación, a las limitaciones en las oportunidades de aprendizajes que ofrece la institución escolar en razón de los parámetros de docentes por estudiantes— conduce a que los bachilleres egresen de la educación media con grandes vacíos e incertidumbres que obstaculizan su posicionamiento en los nuevos roles que deben asumir al terminar esta etapa escolar de su formación.

La transformación de la educación media académica y técnica pasa por la defensa de la educación pública fundada en el estado social de derecho, en el derecho a la educación que garantice el acceso, la permanencia y la calidad educativa con equidad, incluyente para que los y las jóvenes de los 16 a los 18 años ingresen a la educación media, permanezcan y

se gradúen; también en el ejercicio del derecho a la equidad, se necesita la modernización de todas las instituciones escolares en planta física y dotación con las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y la pedagogía para que los procesos de enseñanza y aprendizajes de los avances de la ciencia y el pensamiento sean asequibles a la vida escolar.

Así mismo, la escuela debe reconocer al estudiante como sujeto del acto educativo y de su proyecto de vida para lo cual debe formar en la libertad y autonomía con responsabilidad social; asumir la libertad de expresión, el diálogo, la deliberación y la construcción de acuerdos como principios de la pedagogía en una educación que respeta y hace de las diferencias un escenario para la construcción de conocimiento, construir nuevas lecturas desde la complejidad de la realidad, y para elaborar herramientas de convivencia; como dice Juan Carlos Tedesco una educación para asumir dos grandes retos: aprender a aprender y aprender a convivir con el otro. Se necesita la acumulación de ideas y esfuerzos para el desarrollo de un *Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo* que integre la educación y la haga participe de los procesos de transformación social y emancipación humana.

Revista Educación y Cultura



¿Cuáles son las verdaderas posibilidades de lograr que las políticas de articulación de la educación media con el SENA y las Universidades, contribuyan a la proyección del estudiante en su formación y vida profesional o laboral?

Jaime Naranjo

Constituye otra estrategia de fortalecimiento de la educación media en los colegios de Bogotá y su articulación con la educación media; su objetivo es desarrollar un proceso de identificación y acercamiento a la productividad de los jóvenes, de tal forma que adquieran competencias para vincularse al trabajo o continuar su proceso de aprendizaje en el nivel superior y se conviertan en agentes que le generen valor, utilidad y riqueza a la sociedad y al país.

- ☞ Claridad en el diseño curricular del proceso de articulación
- ☞ Implementación y seguimiento permanente al proceso
- ☞ Voluntad y compromiso de la comunidad educativa
- ☞ Disponibilidad de recursos para el proyecto (humanos, técnicos, físicos y financieros)
- ☞ Reconocimiento y valoración al compromiso de los docentes

- ☞ En el mediano y largo plazo realizar las modificaciones normativas necesarias para que el proceso de articulación pase de ser una Política de Gobierno (Programa de Gobierno, Plan de Desarrollo y Plan Sectorial) a una Política de Estado (Leyes, Decretos, Acuerdos)
- ☞ La vinculación del sector productivo para la generación de ofertas laborales dignas.

Amparo Sandoval

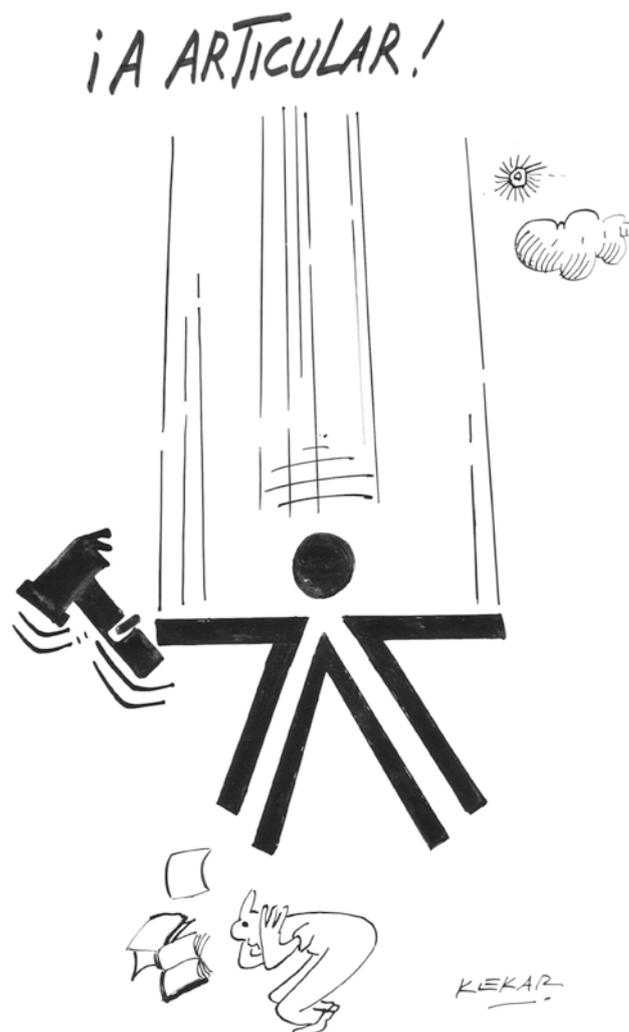
Como ya lo había señalado, es necesario resaltar que en el SENA, hoy se habla de *Integración*, concepto distinto de *Articulación*. La carencia de recursos de las instituciones educativas y la necesidad de que los alumnos tengan un perfil laboral son sus argumentos más fuertes. De hecho, la actual integración del SENA con la Educación Media "consiste en desarrollar un proceso de inmersión al mundo productivo de los jóvenes desde el grado 9^o"... "desarrollar en los jóvenes desde la Educación Media, los conocimientos y habilidades laborales asociados a la productividad y competitividad del país"⁵

Las verdaderas posibilidades de integración no pueden limitarse a este marco dado: el mundo productivo que si es el mundo referente de la Formación Profesional, *NO* es el *único* mundo posible para la educación media. *El Individuo* y la *Sociedad* se agotan en el mundo productivo por lo tanto habría que empezar por volver sobre el papel que cumple la educación media y superior en la sociedad.

La movilidad de los egresados del SENA a las Universidades, es una política muy promocionada por esta administración y se le llama *cadena de formación*. La cadena de formación hace referencia a que a los egresados se les reconozca aprendizajes previos, para ello el SENA ha realizado convenios con algunas instituciones pero, en general la proyección del estudiante depende de las equivalencias entre los diferentes planes de formación. Es importante señalar que los planes de formación de la educación formal se estructuran en *materias* en los que el tiempo es un factor importante, los del SENA se estructuraban en *módulos* hoy el organizador curricular es el *proyecto* y este aspecto marca diferencias que deben reconciliarse para que verdaderamente se pueda proyectar el estudiante en su formación y vida profesional o laboral.

José Ignacio Rodríguez R.

En relación con la educación media técnica considero que la hoy llamada integración puede fortalecer el pensamiento técnico, tecnológico y aún científico, siempre y cuando se logren articular o integrar las llamadas materias académicas Español,



Literatura, Inglés, Química, Física, Matemáticas, entre otras y que no sean *cosas distintas, separadas, diferentes* donde el estudiante de 14 y/o 15 años debe estudiar en doble jornada por la mañana lo académico y en la tarde lo del SENA para obtener el título como bachiller y un CAP o una certificación del SENA y que para esto deba hacer una *práctica* en una empresa, aspecto que se debe revisar detenidamente, pues en ocasiones (no hay datos exactos) el estudiante en esta integración sirve para cumplir cuotas de aprendices, pero no tienen una verdadera práctica, se acrecienta la situación que viven los estudiantes del SENA.

Que bueno que esa integración sea para cualificar la formación de esos alumnos así sea con recursos parafiscales, para que tengan mejores argumentos para decidir acerca de su educación superior, no para que con 16 años y como bachilleres puedan ser trabajadores vinculados al sector empresarial por que están atendiendo esas necesidades, que esta

4 SENA. Programa de Integración con la Educación Media. Introducción Pág. 4. Agosto 2008.

5 SENA. *Ibid.*

• DEBATE •

La Educación técnica y la articulación de la educación media con la educación superior

sea una de las últimas alternativas para esos jóvenes, ojalá el derecho a la educación se cumpliera y no solo hasta noveno grado, sino hasta la educación superior y de acuerdo no solo con las posibilidades económicas de estos.

En relación con la articulación SENA educación superior y haciendo el símil de vasos comunicantes, que bueno sería adoptar el modelo de países europeos donde las personas pueden ir de la Educación Formal a la educación denominada Formación Profesional; estos dos sistemas, sus estudiantes, las empresas y por ende el país se beneficiarían de esa sinergia. Es sumar en lugar de restar e incluso economizar esfuerzos y recursos.

CEID FECODE

Tal como está pensada la política educativa por parte del Gobierno Nacional, ésta representa pequeños paliativos para disimular la baja cobertura del SENA y las casi nulas opciones que tienen los estudiantes de continuar su educación en la Universidad; y en nada contribuyen a proyectar al estudiante en su vida laboral o profesional, pues el gran número de egresados de esos mismos procesos de articulación, están lejos de poder continuar su formación en los niveles tecnológicos o profesionales de la Educación Superior; están mucho más lejos de poder participar en la vida económica del país, pues las oportunidades laborales son altamente escasas o profundamente informalizadas y precarizadas. La alternativa no es establecer unos convenios de articulación, sino que es urgente en pensar en políticas serias en materia de economía y sociedad; y adicionalmente, en lugar de gastar enormes esfuerzos en procesos formales y superficiales de articulación, es necesario proponerle al país políticas públicas de formación técnica, tecnológica y científica, que en lugar de la articulación se fundamenten en la continuidad, la secuencialidad y el tránsito de la Educación Media a la Superior.

Son muchas las dimensiones del problema y la necesidad de pensar en las alternativas. Por una parte existe un grave problema económico, tanto del país como de las familias; vemos un país que sólo ofrece opciones laborales en la precarización, la tercerización, el subempleo o la informalidad; es decir en miles de formas que disimulan la inexistencia de alternativas reales de trabajo y de desarrollo económico. El empleo es inexistente, pero con todas estas formas de precarización laboral se encubre esta realidad; y adicionalmente, para participar en esas formas de empleo, no es necesario contar con formación o capacitación alguna. Asimismo, hay que señalar que las condiciones económicas de las familias no les permiten garantizar el derecho a la educación en niveles avanzados que vayan más allá de la educación secundaria media. Así existan procesos de articulación, una vez finalizados los ciclos de la articulación, los estudiantes no podrán continuar los estudios que iniciaron porque no cuentan con las condiciones económicas que le garanticen sufragar los

gastos que les demanda mantenerse en esos procesos de vinculación con las instituciones de educación superior. Otra arista del problema es la del tipo de educación para la formación tecnológica impartida en universidades e instituciones de educación superior. Las actuales condiciones del país han llevado a que las instituciones de educación superior estén más interesadas en participar del mercado educativo, que en ofrecer alternativas a las necesidades económicas del país. Por esa injerencia directa del afán de participar en la lógica del mercado educativo, se plantea otra falsa paradoja, pues se combate el academicismo, con propuestas que aparentan formar en una modalidad técnica o profesional, pero que su estructura curricular es profundamente academicista. De esta forma, este tipo de instituciones ofrecen modalidades de formación centradas en procesos estrictamente académicos que no requieren de equipo e infraestructura para la formación investigativa o científica y que forman profesionales o técnicos para mercados laborales saturados, donde abunda el ejército de desempleados o de reserva; de ahí, que existan gran cantidad de profesionales que no participan con su profesión en la actividad económica del país, y en cambio, no exista personal formado para la investigación científica y económica que ofrezca al país otras visiones sobre el rumbo de la economía y la sociedad. Adicionalmente, la consecuencia de esto, es que las generaciones jóvenes fácilmente dejan de considerar este tipo de formación como una opción para sus vidas.

Necesariamente, es imperativo darle un giro a la educación superior en el país. También se requiere un viraje a la economía y a la política, pensando en otro modelo de desarrollo que no sea participar en el Tratado de Libre Comercio o economía de mercado, sino en uno que fortalezca la productividad, el mercado interno y la igualdad en la distribución de la riqueza y la justicia social. En ese contexto, para avanzar en la consecución de ese modelo de sociedad, es imperioso pensar en el fortalecimiento de la educación técnica y científica en todos sus niveles: básica, media y superior. La educación básica y media, prepara las bases teóricas y prácticas para la formación científica, la educación superior las desarrolla y las lleva a los niveles de aplicación, investigación y desarrollo, de ahí, que la educación media sea el tránsito a la educación superior, y la educación básica la preparación de para la formación científica. Por eso, hablamos de continuidad, secuencialidad y tránsito, pues las bases de la formación científica iniciadas en la educación básica, se deben continuar en la educación superior ya sea ésta tecnológica o profesional. A su vez, es importante pensar en la generación de alternativas económicas para que estos procesos de continuidad tengan un respaldo que les permita a los estudiantes sostenerse económicamente mientras finalizan sus estudios superiores. En fin, en la perspectiva del proyecto educativo y pedagógico alternativo, la base científica de una educación técnica y tecnológica, en los niveles de educación básica, media y superior, es demasiado importante.

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

Funciones sociales y educativas del nivel medio

Víctor Manuel Gómez Campo¹

Las actuales orientaciones de política; en lugar de fortalecer la calidad de la educación recibida por todos los estudiantes, según principios de igualdad social de oportunidades educativas; generan una mayor desigualdad —y segmentación— social entre los hijos de las clases media y alta que reciben la educación académica requerida para el ingreso al nivel superior, y los hijos de familias de bajos ingresos para quienes la educación media se reduce a la capacitación para oficios de baja calificación, a través de los programas de ‘integración’ con el SENA y con las anteriormente denominadas instituciones de educación no formal². Esta política de ofrecer una educación pobre ‘para pobres’ se aplica también en la educación superior mediante la reducción de los objetivos de formación de este nivel a lo que pueda ofrecerse en los CERES (Centros Regionales de Educación Superior).

Se conforma entonces una política educativa abiertamente clasista e inequitativa, que profundiza y reproduce la alta desigualdad social preexistente: un modelo de educación media y superior para la clase media y alta, y otro muy diferente en calidad y futuros laborales para los hijos de los pobres. La mayor desigualdad social y ocupacional resultantes dificulta aún más la construcción de una sociedad democrática en este país. En este artículo se describen las principales funciones sociales y formativas de la educación media y las implicaciones de política educativa que de ellas se derivan.

Las funciones sociales y educativas del nivel medio

Es útil recurrir a la metáfora de *punte* al referirse a las funciones educativas y sociales del nivel medio. En efecto, este es el último nivel de educación formal que recibe la mayoría de egresados: futuros ciudadanos, estudiantes y trabajadores. Es el puente entre la vida escolar y la vida real; 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

En Colombia la educación media es un nivel post-básico, no obligatorio ni gratuito, a pesar de que los estándares internacionales postulan 12 años de educación básica como el mínimo necesario para poder participar positivamente en la sociedad contemporánea. El Estado colombiano se limita a garantizar nueve (9) años de educación mínima, eufemísticamente denominada como *básica*. El acceso al nivel medio depende de la capacidad de pago de las familias y de algunos pocos municipios que subsidian a algunos estudiantes de bajos ingresos familiares. Dado este carácter post-básico y no obligatorio, del nivel medio, es notable la ausencia y debilidad de políticas públicas sobre este importante nivel educativo

la última oportunidad de completar su formación ciudadana y de comprender la complejidad y diversidad de la vida y de las oportunidades que le esperan post-colegio. Para otros, la calidad y pertinencia de la educación recibida será decisiva en sus oportunidades y destinos educativos, laborales y personales³.

La educación media —equivalente a secundaria superior en muchos países— es un nivel y tipo de educación de gran importancia social y económica. Por lo menos cinco (5) funciones formativas básicas le corresponden a este nivel:

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 da relieve a la enorme importancia social de la calidad y pertinencia de la educación media recibida;
2. Ofrecerle 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.
3. Generar oportunidades de exploración, descubrimiento y desarrollo de intereses y aptitudes (intelectuales,

1 Profesor del Departamento de Sociología y del Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional. Sede Bogotá. vmgomez@unal.edu.co, victormago@gmail.com

2 Estas políticas se implementan actualmente en diversos municipios, en quienes ha recaído la responsabilidad económica del nivel medio. En Bucaramanga, por ejemplo, al programa de capacitación laboral de jóvenes pobres, con el SENA y con otras instituciones, se le denomina engañosamente como la universidad del pueblo. En Bogotá y en otros municipios se formulan programas de ‘integración’ del nivel medio con el SENA para estudiantes pobres en colegios oficiales.

3 Ver: Gómez, V. M.; DIAZ, C. M. y Celis, J. “El puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción de la Educación Media en Colombia”. Instituto de Investigación en Educación. UN. Unibiblos. 2009.

• **TEMA CENTRAL** •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

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, a través de 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, como las modalidades académicas y las de capacitación en el SENA⁴

artísticas, físico-deportivas, técnicas...) que le permitan al estudiante orientarse hacia diversas opciones de estudio, trabajo y realización personal. Esta función es de *exploración* y de preparación para la vida post-colegio⁵.

4. Orientar, preparar y seleccionar a un conjunto creciente de egresados hacia la educación superior. Esta ha sido la tradicional función de ‘selección’ de este nivel, la que es necesario revisar a la luz de la necesidad de masificación de la cobertura en este nivel.
5. Ofrecer oportunidades de formación laboral para la mayoría de egresados que o no pueden o no quieren continuar inmediatamente estudios de nivel superior

Con respecto a este punto, es importante señalar que la tendencia internacional tanto en países con altos niveles de desarrollo, como en los 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, con el fin de evitar la especialización temprana de los jóvenes y su encarrilamiento prematuro a ocupaciones de baja calificación y escasas posibilidades de promoción⁶.

Estas diversas funciones formativas y sociales del nivel medio entran en contradicción con la tradicional función dominante de servir de *punte* a la educación universitaria, o

función *selectiva*, según Azevedo⁷. La necesidad social de masificación del nivel medio exige superar esa función tradicional, que sólo ha servido a unos pocos estudiantes para quienes la educación superior es la etapa –socialmente natural- que sigue a la educación secundaria⁸. Para la mayoría de los estudiantes, este nivel debe cumplir otras funciones, como las ya señaladas: 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 universitarios.

Es necesario destacar aquí esta importante función de exploración, conocimiento y descubrimiento de diversos campos y áreas del saber, como medio de identificación de intereses y capacidades de los estudiantes, y lograr así una mayor orientación personal hacia la gran diversidad de destinos y opciones –educativas, ocupacionales y de realización personal- que se presentan en la vida post-colegio. Esta función ha sido tradicionalmente subvalorada en el nivel medio o relegada a un rol marginal.

Esta función tiene una justificación pedagógica en sí misma: coadyuvar al desarrollo de la personalidad del estudiante adolescente y ofrecerle oportunidades de conocimiento y experimentación de diversos saberes, técnicas y ocupaciones,

En algunos países esta función se realiza mediante modalidades de educación técnica en la secundaria superior, equivalente a grado 12. En otros, mediante diversas combinaciones de educación general y ocupacional u ofreciendo programas extraescolares de capacitación laboral en horarios posteriores a la jornada escolar. En otros, a través de programas e instituciones postsecundarios de formación para el trabajo. Una revisión analítica de estas diversas modalidades en el caso de Bogotá puede verse en: GOMEZ, V. M.; DIAZ, C. M., y CELIS, J. “Superando el falso dilema: iniciativas de integración de la educación general y la formación para el trabajo en Bogotá”. Cap. III. “El puente está quebrado..”, op, cit, pp, 83-126

4 *Ibidem*. “Educación Media o articulación con el SENA? Un análisis crítico al programa de articulación en Bogotá”. Cap. II. “El puente está quebrado.”, op. Cit, pp. 55-82.

5 Esta función ha sido extensamente analizada en Gómez, V. M., Díaz, C., et al: “La Cultura para el Trabajo en la Educación Media en Bogotá”. Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional – Secretaría de Educación Distrital (SED). 2006. Ver también: “La Cultura para el Trabajo: una alternativa para repensar la educación media”. Cap. 4. “El puente está quebrado..”, op, cit, pp. 17-1436.

6 Banco Mundial (2007) ‘Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria’. Ediciones Mayol: Bogotá, D.C.

7 Azevedo, F. (2001). Continuidades y rupturas en la enseñanza secundaria en Europa. En: Braslavsky, C. (org) La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Buenos Aires: Santillana. Aula XXI. pp. 65-110.

8 El predominio de la función selectiva, o puente a la educación superior, en algunas sociedades, genera una educación media de carácter general y académico, que define lo general como lo abstracto y que subvalora la formación científico-técnica, los saberes ‘aplicados’, los saberes ‘prácticos’, y en general toda modalidad de formación para el trabajo y todo conocimiento que no sea directamente útil y funcional al ingreso a la educación superior (como la educación artística y expresiva, la educación en tecnología, la formación social e histórica..).

como una forma de ofrecer orientación hacia las diversas opciones de formación y trabajo.

La justificación no es de índole laboral u ocupacional pues una de las funciones del nivel medio es fomentar la exploración de intereses y aptitudes de los estudiantes en relación a la gran diversidad existente de áreas o tipologías del conocimiento moderno; tanto de índole científica como tecnológica, artística, humanística, social y técnica u ocupacional. Un importante propósito es 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, en lugar de cerrar y delimitar prematuramente estas opciones, como sucede cuando sólo se ofrece un tipo o modalidad predominante de educación media, como la académica general, o la opción temprana de áreas de capacitación laboral en el SENA.

Es necesario señalar, además, que las competencias intelectuales 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 hoy⁹. Ya ha sido señalado que una de las principales funciones del nivel medio es la formación cognitiva –de todos los estudiantes- como preparación para la sociedad del conocimiento, 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, futuro ciudadano. 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 conocimiento¹⁰.

La formación de estas competencias generales excluye toda modalidad de especialización temprana, la que cierra oportunidades a los estudiantes y los obliga a tomar precozmente decisiones en cuanto a su futuro. La finalidad formativa del nivel medio, sobre todo en el contexto colombiano de bajo nivel étareo (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, como la capacitación en el SENA, es una decisión ni ética ni pedagógicamente válida, y es claramente inequitativa pues contraría los objetivos de formación general y humanista de todos los estudiantes en el nivel medio. Pero además del problema étareo, esta especialización temprana deriva fácilmente en una desigualdad de los destinos ocupacionales e intelectuales postsecundarios de los estudiantes, más que en la diversidad de los mismos. En el contexto colombiano de la Ley 115 de 1994, la especialización, en el mejor de los casos, solo podría ser un complemento adicional a las áreas curriculares básicas.

Desde esta perspectiva, la educación media está llamada a hacer un aporte importante a la construcción del *sentido de vida* de cada estudiante. La construcción de estos sentidos personales de vida se desarrolla en un mundo complejo, incierto, altamente inequitativo y desigual, lo que condiciona y restringe las opciones y acciones de los sujetos. Esta problemática no puede ser enfrentada solamente por la escuela y las políticas educativas. Sin embargo, es central el papel de la experiencia educativa en el nivel medio en la construcción del 'sentido de vida' en cada estudiante.

Definida como etapa educacional entre la primaria y la educación superior, que atiende a los adolescentes y jóvenes entre aproximadamente 12 y 18 años, la educación secundaria desempeña un papel esencial en cuanto a consolidar las competencias básicas adquiridas en la educación de base, y, al mismo tiempo, orientar a los estudiantes hacia las diversas áreas del saber y facilitar al individuo la identificación y selección de su futuro educativo y ocupacional. El nivel de estudios debería permitir a los jóvenes desempeñarse esencialmente en tres niveles:

- *A nivel social, garantizar la integración de los jóvenes de distintas clases sociales y subculturas y reducir las desigualdades*
- *A nivel económico, proporcionar los recursos humanos necesarios para que las economías de los distintos países sigan siendo competitivas y permitan reducir los niveles de pobreza*
- *A nivel ético fortalecer valores y actitudes que posibiliten la convivencia y el respeto al prójimo¹¹*

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. Ver: 'Tuning Educational Structures in Europe' Informe Final. Fase Uno. Editado por Julia González y Robert Wagenaar, 2003 U. de Deusto. www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1

10 Reich, R. "Los analistas simbólicos". En: "El Trabajo de las Naciones". Vergara. 1993. Pp. 171-23. Ver también: Drucker, P. "La Sociedad Postcapitalista", Cap. 11. 'La escuela responsable', y Cap. 12. 'La persona educada'. Ed Norma. 1994.

11 Caillods, F. y Hutchinson, F. (2001) "¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y Equidad". En: Braslavsky, C. (org). Op.cit. pp. 21-64.

• TEMA CENTRAL •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

Es necesario señalar además que el gran olvidado en las opciones de política sobre el nivel medio ha sido el estudiante. Los jóvenes son los principales usuarios -o víctimas- de decisiones sobre el nivel medio. Se privilegia la discusión sobre lo que le conviene más a la economía, a la empleabilidad, a la estructura ocupacional, pero poco se dice sobre los intereses, expectativas y necesidades propias de los jóvenes estudiantes. De acuerdo con Azevedo, la educación media tendría que dejar de considerar al alumno como el objeto entre la economía y la certificación que otorga el sistema educativo. 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 movilidad laboral ni social, 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 en Colombia es su edad. En un gran porcentaje, éstos jóvenes no superan los 15 años al ingresar a la media, ni los 17 años al terminarla. A esta edad, los jóvenes no sólo 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.

Por otra parte, no todos los egresados de la media pueden o quieren ingresar al nivel superior. En realidad, es cada vez mayor el desfase entre oferta y demanda de educación superior. En 2008, el déficit nacional entre inscritos y cupos en primer años era de 510.485 estudiantes. Para 934.199 inscritos en 2008 sólo había 184.568 cupos en primer año en IES públicas (SNIES, 2008). En Bogotá, en 2008 se graduaron 88.000 estudiantes, a los que se suman otros 100.000 o 120.000 de otras regiones en busca de educación superior, para quienes solo se ofrecen 14.100 cupos en las instituciones públicas en la ciudad. Todo esto señala la alta demanda por educación pública de calidad y las escasas oportunidades disponibles¹².

Es necesario señalar que la educación media no puede controlar o transformar ni la oferta de puestos de trabajo, ni el nivel de calificación requerido en el mercado, ni la ampliación de cupos y oportunidades en el nivel superior, ni la diversidad de programas ofrecidos. Que un joven no tenga empleo o no pueda acceder a formación postsecundaria es un resultado

de múltiples factores entre los cuales la educación media es sólo uno de ellos. Las ofertas de capacitación para el trabajo, típicamente dirigidas a estudiantes de familias pobres, aunque necesarias, no deben ser el objeto principal de la educación media.

Y en el contexto del bajo nivel ético de estudiantes en el nivel medio (14-16 años) es necesario interrogarse por las implicaciones éticas de ofrecer este tipo de capacitación a niños y adolescentes que en gran porcentaje son menores de 15 años en grado 10. ¿Qué tipo de capacitación ocupacional debe ofrecerse a niños y adolescentes menores de 15 años? ¿Para cuáles ocupaciones u oficios? ¿Debe esta capacitación ofrecerse durante la jornada escolar o en horarios adicionales o los sábados? O, más bien, ¿debe ofrecerse esta capacitación principalmente como programas postsecundarios, de corta duración, como la mayoría de programas de la hoy denominada *educación para el trabajo y el desarrollo humano*?

El nivel medio debe entonces descentrarse de su función tradicional de selectividad para el empleo o la educación superior, y fortalecer, más bien, las funciones formativas que ya han sido señaladas; como la exploración, descubrimiento y desarrollo de intereses y capacidades de los estudiantes; el conocimiento de la diversidad de opciones de vida, trabajo y estudio, que pueden conformar nuevos proyectos de vida post-colegio; la formación de las competencias generales de mayor valor e incidencia a largo plazo en la vida del egresado; y la adquisición de conocimientos y habilidades productivas que faciliten su inserción positiva y proactiva al mercado de trabajo.

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

12 Este alto y creciente desfase entre oferta y demanda de educación superior se expresa en los altos ratios entre aspirantes y admitidos en la Universidad Nacional, sede Bogotá. En el segundo semestre de 2008 sólo el 10% de los inscritos en el examen de admisión en la UN logró ingreso. En algunas áreas de mayor demanda solo se admitió al 3.5% de los aspirantes. Lo cual refleja la alta demanda por educación pública de calidad y las escasas oportunidades disponibles.

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

Formación profesional y Educación Superior en el SENA

*Sindicato Nacional de Empleados Públicos del Sena
SINDESENA - Junta Nacional¹*

Es necesario comenzar con dos preguntas:

- ¿Si la Misión del SENA es ofrecer y ejecutar la formación profesional y ésta, hace parte de la educación *no formal*² o de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano³ por qué se decide que se deben ofrecer en el SENA, al finalizar el año 2006, *el doble* de cupos de *educación formal*⁴: Técnicos Profesionales y Tecnólogos?
- ¿Cómo se puede lograr, en un año, incrementar los 65.000 cupos de Técnicos Profesionales y Tecnólogos *al doble de los cupos* manteniendo la calidad de la oferta? En este mismo sentido, qué efectos reales sobre la calidad de la Formación Profesional Integral del SENA, tendrá la implementación del Plan 250 mil (política anticíclica), con el cual se impone a la entidad pasar de 249.654 Técnicos Profesionales y Tecnólogos en el 2008 a más de 500.000 en el año 2009?

El SENA, ¿Financiado y ejecutor de la Formación Profesional o entidad chequera?

No obstante que la misión del SENA es *ofrecer y ejecutar la formación profesional*, en las últimas décadas se le han asignado funciones que desvirtúan y desnaturalizan su papel social. Para actividades propias del sistema de *Ciencia, Tecnología y Desarrollo Tecnológico* se desvían más del 20% de sus recursos; en materia de *Intermediación laboral*, el SENA toma las funciones del desaparecido SENALDE⁵, sin recibir asignación adicional de recursos; en atención a la política de *fomento* se destinan recursos parafiscales para la financiación de la incubación empresarial y el empresarismo. En el mismo sentido, y para mitigar la crisis derivada de la reducción de las transferencias a los municipios, le asignan al SENA la responsabilidad de incursionar en la *ejecución* de programas de la Educación Formal, *FORMALIZANDO* la oferta institucional, al estimular la integración con la media y el incremento desmedido de los programas de educación superior: Técnicos Profesionales y Tecnólogos.

En respuesta a la primera pregunta, podemos afirmar que el SENA de entidad ejecutora y financiadora de la formación profesional ha devenido en una entidad chequera, encargada de sortear las responsabilidades que le competen al Estado con recursos del presupuesto nacional al financiar con parafiscales funciones que no tienen que ver con la responsabilidad social que le asigna su misión. Es así, como desde el año 2006, cuando se le asignan los 65.000 cupos (al SENA) para *técnicos y tecnólogos que hacen parte de la meta de educación superior del gobierno nacional*⁶ estos no fueron suficientes para que el Ministerio de Educación alcanzara la meta de educación superior establecida para el primer cuatrienio del gobierno, por lo que elevan las exigencias en esta materia al SENA, justo cuando empezaba la campaña a la primera reelección del presidente Uribe y, sin que mediaran estudios que social, económica y curricularmente los justificaran, se planteó *"el doble de los cupos de Técnicos y Tecnólogos al finalizar el 2006"*, transitando el camino del desmonte de la formación profesional como educación no formal en detrimento de su población beneficiaria, que son los millones de colombianos, especialmente campesinos y obreros expulsa-

21

1 SINDESENA, Correo electrónico: sindesenajuntanacional@yahoo.es

2 Ley 115 de 1994. Capítulo 2. Artículo 36 Definición de la educación no formal. La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta ley.

3 La Ley 1064 de 2006 (julio 26) por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación, reglamenta en el Artículo 1°. Reemplácese la denominación de Educación no formal contenida en la Ley General de Educación y en el Decreto Reglamentario 114 de 1996 por Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

4 Ley 115 de 1994. Capítulo 1. Artículo 10o. Definición de educación formal. Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos.

5 Servicio Nacional de Empleo.

6 Dario Montoya Mejía, Director General del SENA. Acta 1310 del Consejo Directivo Nacional. Marzo 2005.

• **TEMA CENTRAL** •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

dos de la educación formal. Al decir del Ministerio de Educación estos beneficiarios se incrementaron a partir de 1997, por cuanto creció la deserción en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media como consecuencia de la crisis económica, la cual obliga a que los jóvenes abandonen sus estudios tanto porque sus familias no pueden sufragar los costos asociados, como para trabajar y poder obtener ingresos adicionales para ayudar en el sostenimiento de la familia⁷.

Disolver las fronteras existentes entre la educación formal y la educación no formal o formación para el trabajo, facilita la idea de Unidad de Caja, donde los recursos parafiscales, con destinación específica para la educación no formal se aprovechan para ser desviados hacia otros rubros, se introducen transformaciones con miras a instaurar una política de unidad curricular a través de la generalización de un modelo de competencias y hace que una función que no es misional se priorice por encima del primer objetivo institucional cual es "Dar formación profesional integral a los trabajadores de todas las actividades económicas, y a quienes sin serlo, requieran dicha formación, para aumentar por ese medio la productividad nacional, promover la expansión y el desarrollo económico y social armónico del país, bajo el concepto de equidad social redistributiva"⁸.

La calidad

El SENA siempre ha tenido autonomía para ofrecer, ejecutar y certificar las acciones de formación profesional⁹ que como educación no formal, deben ser acreditadas con CERTIFICADOS. Internacional y nacionalmente, social y empresarialmente el Certificado de Aptitud Profesional CAP ha sido reconocido como un certificado de idoneidad de quien lo posee. Así que la preocupación, además de la calidad de la oferta de Formación Profesional es la responsabilidad institucional frente a la sociedad y su egresado. Con la oferta de Técnicos Profesionales y Tecnólogos,



que son de Educación Superior, esa calidad no está garantizada, tampoco el reconocimiento que puedan representar a futuro sus Títulos. Pasamos a explicar el por qué.

Los Planes y Programas de Formación Profesional son elaborados a partir de un proceso de diseño curricular con criterios y metodologías acordes con su naturaleza, por lo tanto un programa de formación profesional, así corresponda a un nivel alto de la pirámide ocupacional, no puede asimilarse de una manera mecánica a un Técnico Profesional o Tecnólogo que tienen otros fundamentos curriculares y perfiles claramente definidos.

Una resolución del Director del SENA no puede cambiar la naturaleza de un Programa de Formación Profesional certificado con C.A.P. y devenir a Tecnólogo, dado que la autonomía que le es conferida por el decreto 356 del año 2000 no puede emplearse para cambiar la esencia de la formación profesional en una clara extralimitación de funciones¹⁰.

22

7 *Corpoeducación. Situación de la Educación en Colombia. Documento elaborado en el marco del Convenio con el Ministerio de Educación Nacional para el apoyo a la definición de lineamientos de política para la educación media 2003-2006.*
 8 *Artículo 3° de la Ley 119 de 1994, por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el decreto 2149 de 1992 y se dictan otras disposiciones.*
 9 *Decreto 359 de 2000. Art 1° Los niveles de formación, titulación, acreditación, homologación, validación, certificación y reconocimiento del SENA, dentro de los campos de la Formación Profesional Integral, que se enmarcan en la educación no formal, serán autónomos, sin sujeción a registros o convalidaciones de otras autoridades o instituciones educativas*
 10 *Para sustentar los cambios en la naturaleza de los Programas de Formación el Director de Formación Profesional, doctor John Jairo Díaz Londoño. Emitió la Circular 860 del 28 Junio de 2005 en la que afirmó: El artículo 1° de la Ley 359 de 2000 establece que los Programas de Formación Técnica Profesional y Tecnológica impartidos por el SENA serán autónomos y sin sujeción a registros o convalidaciones de otras autoridades y sólo requieren para su expedición y validez su inclusión en el estatuto de la Formación Profesional adoptado por el Consejo Directivo Nacional del SENA. Con referencia al pie de página anterior se puede notar que hay dos errores en esta circular: Refiere como Ley lo que es un decreto y lo que es mas grave, modifica el campo, asevera que la autonomía es para educación superior.*

En este caso, la Calidad está asociada también a un asunto de legalidad y el Ministerio de Educación tiene entonces la responsabilidad política y social de establecer si en Colombia existen *Títulos de Técnicos Profesionales y Tecnólogos SENA* y si la Ley 749 de Julio de 2002, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones, aplica en este caso porque a decir del ex director de Formación Profesional, doctor John Jairo Díaz, los tecnólogos del SENA no son del sistema de educación formal, no deben responder a las exigencias planteadas en la normatividad vigente, se ha tomado un nombre prestado y su denominación simplemente intenta reconocimiento en el sistema de educación formal, crear puentes, generar movilidad entre la Formación Profesional y la Educación Formal y dar valoración social y económica. Afirma que el SENA con este tipo de oferta no intenta incursionar en la educación formal, sin embargo hoy se incluyen en la planeación de los Centros de Formación la puesta en marcha, en muy corto tiempo, de cursos de *ingenieros prácticos*, los cuales en algunos casos alcanzarían estos títulos con solo un año de formación en la entidad, tras egresar de la integración con la media técnica, es decir mientras los estudiantes realizan los grados 10 y 11 de su bachillerato, simultáneamente se integran a la formación del SENA y al concluir un año después, obtendrían el título de ingenieros, sin importar que, por ejemplo en el SENA se eliminaron de los currículos todas las matemáticas, cálculo y física. Adicionalmente, afirma el exdirector de Formación Profesional, que no se desatenderán sectores de la

– Alberto Motta –



población que no tienen los niveles académicos requeridos como requisitos de ingreso, porque se eliminarán exigencias, tales como título de bachiller y pruebas ICFES. Estaríamos ante un tecnólogo de Formación Profesional distinto del que existe en el sistema de Educación Formal legalmente reglamentado.

Es necesario determinar si la prioridad es mostrar únicamente metas cumplidas u ofrecer al país egresados con criterios de calidad unificados, es urgente aclararle al país, para minimizar frustraciones futuras, si los programas de técnicos profesionales y tecnólogos del SENA se deben ajustar a los siguientes criterios y perfiles establecidos

Técnico Profesional

El primer ciclo, estará orientado a generar competencias y desarrollo intelectual como el de aptitudes, habilidades y destrezas al impartir conocimientos técnicos necesarios para el desempeño laboral en una actividad, en áreas específicas de los sectores productivo y de servicios, que conducirá al título de Técnico Profesional en...

La formación técnica profesional comprende tareas relacionadas con actividades técnicas que pueden realizarse autónomamente, habilitando para comportar responsabilidades de programación y coordinación;¹¹

Tecnólogo

El segundo ciclo, ofrecerá una formación básica común, que se fundamente y apropie de los conocimientos científicos y la comprensión teórica para la formación de un pensamiento innovador e inteligente, con capacidad de diseñar, construir, ejecutar, controlar, transformar y operar los medios y procesos que han de favorecer la acción del hombre en la solución de problemas que demandan los sectores productivos y de servicios del país.

La formación tecnológica comprende el desarrollo de responsabilidades de concepción, dirección y gestión de conformidad con la especificidad del programa, y conducirá al título de Tecnólogo en el área respectiva¹²

Las respuestas son urgentes dado que hoy en el SENA, de su total de cupos que son 572.653 alumnos tiene 43.59% destinados para Técnicos Profesionales y Tecnólogos¹³, esto sin tener en cuenta los efectos del Plan 250 mil.¹⁴

11 Ley 749 de 2002 Art. 3° a.

12 Ley 749 de 2002 Art. 3° b.

13 Total de cupos formación- Titulada año 2008: 572.653; Técnicos 135.55723, 67%; Técnicos Profesionales 162.24128, 33%; Tecnólogos 87.41315, 26%; Otros 187.44232, 73%

14 Este plan, como medida de choque frente a la actual crisis económica, se propone reducir la presión por demanda de empleo, ofertándole a ese ejército de desempleados, cursos de técnicos y tecnólogos que por su volumen y necesidad de mostrar metas, se prevé con grupos de 50 alumnos y en cualquier sede alterna que se consiga, con evidentes problemas para generar las mínimas condiciones de ambientes de aprendizaje y equipos propios de la formación profesional.

• **TEMA CENTRAL** •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

En el contexto señalado y concretando la respuesta a la segunda pregunta, queremos afirmar que el aumento desmesurado de cupos solo es posible en detrimento de la calidad. Para alcanzar la meta se recortaron sustancialmente los tiempos de formación y por la vía del recorte, el Técnico Profesional en Agua Potable y Saneamiento Básico que entre 2002 -2005 tenía una duración de 4.400 horas, en el 2007 no solo se le redujeron las horas a 3.520 sino que se le cambió la titulación a Tecnólogo; el Técnico Profesional en Procesamiento de Alimentos pasó de 4.501 horas en el 2002 a 2.640 en el 2007; el Técnico Profesional en Archivística que exigía 4.422 horas en el 2002 cambio a 2.640 en el 2005; el Tecnólogo en Imágenes Diagnósticas devino de 5.219 horas en el 2002 a 3.525 en el año 2005; el Tecnólogo en Automatización Industrial pasó de 5.022 horas en el 2002 a 3.520 horas en el 2005. La disminución de tiempos en el itinerario formativo dio la posibilidad de mayor rotación como sucedió en el año 2005 con la oferta del Técnico Profesional en Administración de Empresas Agropecuarias del Centro Agropecuario de Tolima, en donde (3) tres cursos de 4484 horas se convirtieron en seis de 2640 horas; la intencionalidad de disminuir el tiempo de formación para ampliar cobertura es muy clara. Por su parte en el Centro Agropecuario de Buga la meta de 27 Técnicos Profesionales en Procesamiento de Alimentos se incrementó a 55 certificados programando dos cursos de 2640 horas a cambio de uno que tenían de 4501 horas.

Por otra parte, se hizo un traslado mecánico entre las competencias laborales y el título académico, veamos una pequeña muestra de este novedoso proceso de planeación curricular:

Realizar mantenimiento en línea a los helicópteros se convirtió en *Tecnólogo en línea de helicópteros*

Realizar mantenimiento en línea a los aviones se transformó en *Tecnólogo en línea de aviones*

Explotar minerales en labores mineras bajo tierra ahora se titula *Técnico Profesional en minería bajo tierra*

Fabricación de productos plásticos por inyección pasó a ser *Tecnólogo en la fabricación de productos plásticos por inyección*

Fabricación de la película plástica extruída en *Tecnólogo en la fabricación de la película plástica extruída*

Operación de sistemas de potabilización de agua en *Técnico Profesional en operación de sistemas de potabilización de agua*

Los nombres de los cursos que dan cuenta exclusivamente de las funciones productivas hacen pensar que los programas de educación superior del SENA son una etapa transitoria que aportan en el presente, pomposos indicadores que benefician únicamente los propósitos reeleccionistas del gobierno actual y que permite, a futuro convertir el SENA en una entidad exclusivamente certificadora, desmontándole su columna vertebral, la ejecución de la formación profesional para los trabajadores colombianos.

Consideramos que es un deber también, de las universidades e institutos tecnológicos, analizar y pronunciarse sobre estos excesos que a favor de las estadísticas oficiales se producen en el SENA. El traslado mecánico de la formación profesional a la educación formal, terminará enterrando sin pena ni gloria a la que otrora le fue reconocido su liderazgo internacional, en desarrollos curriculares y metodologías adecuadas para la formación con calidad de la fuerza laboral colombiana, pero con grandes beneficios para los mercaderes nacionales e internacionales de la educación, que desde ya se aprestan a contribuir en esa labor de homogenización del conocimiento y formación para la maquila.

24



- Alberto Motta -

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

Las fisuras del sistema educativo colombiano

Fabio Jurado Valencia¹

Para afrontar la fisura del sistema educativo, relacionada con la ausencia de educación media en Colombia, es necesario considerar:

- Dos grados no son suficientes para materializar una educación media que señale campos de énfasis elegidos por los estudiantes
- Para agregar un año más a la educación media habría dos posibilidades: quitar un año a la básica secundaria (quedaría de tres años) o adicionar un año más a los once que actualmente existen
- La primera posibilidad no es la mejor por la edad para elegir un énfasis: es temprano a los 13 años de edad; la segunda posibilidad implica una inversión altamente significativa por parte del Estado, pero sin duda es la más coherente con el perfil de la educación media a nivel internacional

La ausencia del ciclo de Pre-escolar

En el marco del proyecto *La educación básica y media en el distrito capital: orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos*, adelantado por la Secretaría de Educación de Bogotá, con la asesoría del Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional, se hizo una exploración sobre la manera como una treintena de países tienen organizado su sistema educativo. Entre las constantes halladas se pueden destacar:

- La ubicación de varios grados (dos o tres) en un ciclo;
- La identificación de al menos dos grados en el ciclo de pre-escolar;
- La constitución de la educación primaria con seis grados, diferenciados en dos ciclos e inclusive en tres ciclos para algunos países, como Perú y España;
- La constitución de la educación secundaria con tres grados (de primero a tercero);
- La constitución de la educación media con tres grados (por semestres o de primero a tercer año), e inclusive de cuatro años (es el caso de Chile);
- La no coincidencia, en ningún caso, en el modo como se organizan los ciclos.

En el contraste con los demás países Colombia sale desfavorecida en el número de años de su escolaridad, inclusive respecto a los países más pobres de América latina. Por ejemplo, en la educación pública de la mayoría de los países la constante para el pre-escolar son, al menos, dos grados, con una orientación que

privilegia los principios de la socialización secundaria de los niños a través del juego, el dibujo, la música, las artes plásticas, el teatro, la danza, la expresión corporal, el desarrollo de la oralidad...

En Colombia se le llama educación pre-escolar (transición) al Grado Cero que, como su nombre lo indica, es Cero de pre-escolar, pues este grado en la realidad de las aulas se asume con prácticas que son propias del primer grado de la educación primaria. En efecto, es muy común hallar en la planeación curricular del Grado Cero la identificación de las áreas (lenguaje, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, artes), hecho que se reconfirma también en los libros de texto para este grado, si bien los lineamientos pedagógicos emanados por el MEN (1996) señalan una serie de dimensiones a considerar en el Grado Cero, como la socio-afectiva, la corporal, la cognitiva, la comunicativa, la estética, la espiritual y la ética. En las escuelas los currículos para el Grado Cero no se construyen desde estas dimensiones sino desde las áreas fundamentales de la educación básica, con la parcelación correspondiente de los horarios.

En los libros de texto y en las escuelas, las dimensiones para el desarrollo de los niños están asociadas con las áreas, como si la escuela tuviese que parcelar siempre lo que se propone; pareciera que la escuela debiese su existencia y su sentido a la compartimentación del conocimiento y que inclusive en el ciclo de pre-escolar se trataría de enseñar conocimientos sobre el lenguaje, la matemática, las ciencias, etc. De allí que en el Grado Cero, en el área de lenguaje, los niños tengan que hacer planas y aprender a escribir usando el alfabeto, mientras que en matemática tienen que aprenderse los números del 1 al 100. Se ha considerado que al terminar el

25

¹ Doctor en Literatura (UNAM, México). profesor de las universidades Externado y Javeriana. Profesor de la Universidad Nacional de Colombia. Autor de numerosos libros entre los que recordamos; *El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Actualmente pertenece al Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: fabiojuradovalencia@cablenet.co.

• TEMA CENTRAL •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

Grado Cero los niños deben demostrar que saben leer y escribir y saben sumar. Si esto ocurre en el Grado Cero, entonces es sensato considerar que el sistema educativo colombiano, en su sector público, no tiene educación pre-escolar.

Esta es la primera fisura del sistema educativo en Colombia; de espaldas a los principios de la UNESCO, desde donde se invoca por la equidad en la educación y la atención a la primera infancia, los niños arriban abruptamente a una escuela con formatos rígidos (los aprendizajes no están vinculados con el juego o el juego no se asume como un aprendizaje abierto y espontáneo, no hay experiencia y sensibilidad con el arte, no hay exploración del entorno para reconstruirlo desde la narración), y entonces la potencialidad para el desarrollo del pensamiento de los niños se fractura; las resistencias que frente a la lectura y la escritura observamos en grados posteriores tiene sus orígenes en esta verticalidad del *Grado Cero*.

En las discusiones para la elaboración del plan decenal de educación apareció como una constante la demanda por introducir un año más en el "pre-escolar", como si éste existiera; lo que había que demandar era la constitución del ciclo de pre-escolar como tal, con su deslinde respecto a la educación

primaria, como existe en todos los demás países del mundo. El pre-escolar debe ser un ciclo con sus especificidades y lo deseable es que esté constituido por tres grados (desde los cuatro años de edad), para aminorar la distancia respecto a la educación privada en Colombia, y hacer realidad así el principio de la equidad que invoca UNESCO y que invocan demagógicamente todos los gobiernos.

Al revisar el *Pacto social por la Educación*, en el marco del *Plan Decenal de Educación 2006 – 2016*, se observa que de nuevo se escurren los compromisos fundamentales. No aparece en ningún caso, de manera explícita, la decisión de constituir el ciclo de pre-escolar. Una amalgama de frases acuñadas en el discurso gubernamental nos confunde; así, en el capítulo sobre el *Desarrollo infantil y educación inicial*, leemos:

Como idea central, se señala la necesidad de garantizar la oferta de atención integral a niños menores de 7 años y asumirlo como un asunto intersectorial e intercultural en el que el sistema educativo articule las instancias del orden nacional, regional y local, públicas y privadas para garantizar el acceso, la permanencia, la cobertura y la inclusión²

Estos son lugares comunes, ya introducidos desde la Constitución Nacional de 1991; no hay nada nuevo; por *atención integral a niños menores de 7 años* puede entenderse lo que existe: el Grado Cero, al que ingresan niños de cinco y seis años de edad. Sobre las garantías para *el acceso, la permanencia, la cobertura y la inclusión*, ya sabemos que existen mecanismos compensatorios como los que forman parte de los programas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en donde los niños son objeto de cuidado mientras las madres trabajan. Pero no pueden confundirse los programas de cuidado de los niños (cuidarlos para que no estén solos), de Bienestar Familiar, con los proyectos para el aprendizaje inicial de la escuela formal. De hecho esta falta de compromiso por parte del Ministerio de Educación, para hacer realidad la educación pre-escolar, se evidencia al reiterar cómo la educación inicial es un asunto de corresponsabilidad con otros sectores:

En el 2016 se garantiza la oferta de atención integral y, por ende, la educación inicial al 100 % de los niños y las niñas menores de 7 años, a través de acciones articuladas con otros sectores corresponsables³

26



2 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, MEN (2008) *Plan Decenal de Educación. 2006 -2016. Pacto social por la educación. Bogotá, D.C. Pág. 36.*
 3 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, MEN (2008), *loc. Cit. Pág. 37.*

Se opta por hablar de la educación inicial porque es una categoría más general: en la educación inicial caben los compromisos de las familias, las labores de los jardines privados de distinto perfil, los programas de las organizaciones no gubernamentales ONG para la primera infancia, las funciones de Bienestar Familiar... Pero en la mayoría de los países aparecen como compromisos del Estado la atención en los jardines maternos y en los jardines de infantes o de educación pre-escolar.

Ojalá que, como se declara en el *Pacto social para la educación*, en el año 2010 se establezcan *los requerimientos básicos y las orientaciones pedagógicas para la educación inicial, en las diferentes modalidades y según las características particulares de cada contexto...* que serán implementados en el 2016. Entre las diferentes modalidades identificaría al menos dos grados de pre-escolar (deberían ser tres), claramente delimitados respecto a la educación primaria, sin confundirlos.

La ausencia de la Educación Media

En los dos extremos del sistema educativo colombiano (en la base y en la parte superior) se encuentran las mayores fisuras: en la ausencia del ciclo de pre-escolar y en la ausencia del ciclo de la educación media. Entre las *macrometas* para alcanzar la equidad el Plan Decenal postula *garantizar el 100 % de acceso a la educación inicial, básica y media y por lo menos el 50 % en educación superior.* (p. 41). Pero garantizar el acceso a la educación media sin hacer el balance sobre lo que se denomina en Colombia *Educación Media*, es cerrar los ojos frente a la realidad; tal como observamos en las instituciones educativas, los grados 10° y 11° constituyen una extensión de la educación básica, y lo que es peor: son dos grados cuyo currículo se reduce a adiestrar a los estudiantes para las Pruebas de Estado; es decir, son dos grados en los que se resume todo lo aprendido en la educación básica (hasta 9° grado) y se complementa lo aprendido.

Al analizar las especificidades del ciclo de educación media en otros países (Preparatoria en México, Educación Polimodal en Argentina, Enseñanza Media en Chile, Profundización y Modalidades en España...), se infiere que definitivamente Colombia no posee Educación Media, o al menos no cumple con aquello que constituye la educación media a nivel internacional: una formación orientada hacia el trabajo o una iniciación hacia la educación superior, según sean las áreas en las que el estudiante elige profundizar. La excepción lo constituyen los colegios técnicos, cuya población estudiantil representa aproximadamente veinte por ciento (20 %) de los estudiantes que se gradúan en la *educación media* en el país. El ochenta por ciento restante (80 %) recibe el célebre título de Bachiller Académico, que no habilita al estudiante ni para el trabajo ni para

la educación superior: hay que ver las grandes dificultades, de quienes logran ingresar, para entronizar con los códigos de los primeros semestres en las carreras elegidas: los datos revelan casi cincuenta por ciento (50 %) de deserción estudiantil.

Colombia ejecutó un proyecto de Educación Media muy potente en la década de los años 1970, con lo que significaron los Institutos Nacionales de Educación Media (INEM), pero el gobierno los abandonó a su suerte y hoy prácticamente no existen, o si acaso son solo una simulación de educación media, con lo cual se comprueba una vez más la falta de interés de los gobiernos por atender adecuadamente a la educación de los jóvenes. La existencia del modelo INEM es lo que hace decir a Víctor Manuel Gómez que respecto a la educación media en Colombia⁴, el puente está quebrado. Sin embargo, creo necesario distinguir entre los colegios técnicos propiamente dichos, incluidos los INEM, y lo que en los demás países se denomina educación media: es un ciclo que, después de una educación básica general, prepara para el trabajo o para el enlace con la educación superior o para ambas, que es formar para la vida. Por eso algunos países distinguen entre educación básica secundaria y educación secundaria superior e inclusive, como en Uruguay y en Cuba, existen institutos pos-media.

En Colombia, los colegios técnicos inician de manera muy temprana la exploración vocacional de los estudiantes y los que provienen de los sectores más pobres y que tienen la oportunidad de acceder a ellos se ven obligados a elegir un determinado campo a falta de otros. Sin duda, es preferible poder cursar un bachillerato técnico que un bachillerato académico, pues al menos en el bachillerato técnico se logra vincular la mente y el cuerpo, el saber y el aprender a hacer cosas, a diferencia de aquél en el que prevalece una visión enciclopedista sobre el mundo; pero, ¡cuánta frustración puede haber también en quienes únicamente tuvieron como opción cursar un bachillerato técnico-agrícola, por ejemplo, cuando hubiesen querido incursionar en el universo de las artes o de las ciencias!

Pero insistamos: en el caso de los colegios técnicos o de los INEM, se trata de una educación secundaria básica diversificada, no de la educación media como tal. La educación media presupone la profundización en un campo, es menos generalista y es en sí misma un ciclo pos-secundario. Pues bien, esto es lo que no tiene Colombia y es lo que ha conducido a la desesperanza de los jóvenes y a que un alto índice desista de continuar los estudios al finalizar el grado 9°, si bien es necesario tener en cuenta también las condiciones de vulnerabilidad social de los jóvenes colombianos: para muchos resulta más atractivo el mundo del rebusque o la inserción en los grupos armados que cursar los grados 10° y 11°, que no garantizan ninguna posibilidad de pro-

4 Gómez, V. M., et al. (2009) *El puente está quebrado... Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*, Universidad Nacional, Bogotá, D.C.

• **TEMA CENTRAL** •

- **Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media** -

greso social: ni para el trabajo ni para el ingreso a la universidad (los cupos son muy restringidos en la universidad pública).

Frente a la ausencia de la educación media el gobierno ha optado por una estrategia también compensatoria: la articulación con el SENA, que busca habilitar a los jóvenes de los sectores más pobres para el ejercicio de ciertos oficios; pero no es más que una compensación frente a la ausencia de la educación media y es un signo de discriminación; es algo como decir *pobres jóvenes, ayudémosles al menos con una capacitación en oficios que les posibilite trabajar*. V.M. Gómez ha hecho un balance al respecto:

El SENA aparece como una solución a los problemas estructurales de la media, dada la incapacidad de la política educativa para ofrecer mayor diversificación, polivalencia y estímulos a las innovaciones. Muchos de los problemas del modelo de articulación radican en que el sistema educativo se ha valido de este vínculo con el sistema de formación laboral para tratar de superar las debilidades de un nivel indefinido, sin hacer mayores inversiones⁵

La articulación con el SENA es un programa adicional a la educación que reciben los jóvenes en 10º y 11º. Los estudiantes se gradúan con el título de bachiller académico y adicionalmente reciben un certificado expedido por el SENA que los habilita para integrarse al *mercado laboral* o para continuar con programas de formación técnica en esta institución. Es un modelo que comienza a quebrarse porque no deja de ser un agregado; muchos docentes señalan que un problema protuberante está en el carácter vertical del modelo: el SENA propone los programas que tiene, independientemente de las expectativas de los jóvenes y de la singularidad de los proyectos educativos de los colegios. Entonces la articulación es un artificio y un signo de inequidad, pues las oportunidades de los jóvenes, para estudiar lo que desean, son limitadas.

Respecto al horizonte de expectativas de los jóvenes y el perfil más adecuado de la educación media, Braslavsky señala la importancia de tres dimensiones enhebradas que habría que considerar en ella: *diseñar estructuras curriculares y procesos educativos que al menos intenten ofrecer oportunidades equivalentes de formación al conjunto de los jóvenes y de los adolescentes, con independencia de su punto de origen y desafiando permanentemente al supuesto de determinación estructural irreversible de los destinos educativos... formación: lo humanístico, lo tecnológico y la contextualización*⁶. Para llevarlo a cabo, Braslavsky propone *crear establecimientos para jóvenes que puedan estar realmente orientados a desarrollar las capacidades y las identidades de los alumnos y de las alumnas y de evaluar si los acuer-*

dos curriculares se traducen realmente en mayores y mejores aprendizajes. (p. 86). Se trataría de considerar la apertura de colegios dedicados exclusivamente a la educación media, con énfasis en ciencias, artes, humanidades, tecnologías, educación física y deportes, entre otros campos, y en especialidades laborales.

Para afrontar la fisura del sistema educativo, relacionada con la ausencia de educación media en Colombia, es necesario considerar: 1. Dos grados no son suficientes para materializar una educación media que señale campos de énfasis elegidos por los estudiantes; 2. Para agregar un año más a la educación media habría dos posibilidades: quitar un año a la básica secundaria (quedaría de tres) o adicionar un año más a los once que actualmente existen; la primera posibilidad no es la mejor por la edad para elegir un énfasis: es temprano a los 13 años de edad; la segunda posibilidad implica una inversión altamente significativa por parte del Estado, pero sin duda es la más coherente con el perfil de la educación media a nivel internacional.

La constitución de la educación media en Colombia contribuiría, por otro lado, a hacer más ágiles los desarrollos curriculares e investigativos en la educación superior, en tanto que los estudiantes ingresarían a unas carreras enlazadas con las modalidades de la educación media; es decir, los estudiantes estarían iniciados en las gramáticas básicas de la formación disciplinar o profesional y, en consecuencia, accederían con mayor facilidad a las competencias lecto-escriturales y comunicativas de la carrera elegida.

Si queremos trascender la historia de las violencias que nos ha caracterizado, la educación tendría que acoplarse a una mayor coherencia con los nuevos tiempos, con una reestructuración de fondo; ello implica el compromiso del Estado; si hubo un Plan Colombia para la guerra, se requiere un Plan Colombia para la educación, en la misma dimensión de la inversión y quizás más; no hay otra salida. De lo contrario, la guerra continuará y otras generaciones la seguirán padeciendo.

• **Bibliografía**

- Braslavsky, C. (2002). "Nuevos currículos y nuevas demandas para la formación de profesores". En: UNESCO. *Educación secundaria: un camino para el desarrollo humano*. Santiago de Chile. UNESCO-OREALC.
- Gómez, V. M., et al. (2009). *El puente está quebrado... Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá. UNAL.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, MEN (2008). *Plan Decenal de Educación. 2006 -2016. Pacto social por la educación*. Bogotá, D.C.

5 Gómez, V. M., et al. *El puente está quebrado... Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Op. Cit. Pág. 57

6 Braslavsky, C. (2002) "Nuevos currículos y nuevas demandas para la formación de profesores". En: UNESCO. *Educación secundaria: un camino para el desarrollo humano*. Santiago de Chile. UNESCO-OREALC, Pág. 66.

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

Un polo educativo: la Educación Media y Superior en Bogotá, D.C.

Omer Calderón¹

Bogotá marcó un cambio en el gobierno de la ciudad con la elección a la alcaldía del candidato del Polo Democrático en el año 2003. Este giro político se produjo con la continuidad de políticas financieras y de distribución socio-espacial, entre otras, junto con un redireccionamiento de políticas y recursos, priorizando el gasto público en programas de carácter social. Para ello la nueva administración capitalina incrementó la inversión social, sobresaliendo con nuevas políticas y más presupuesto para la educación. Entre lo nuevo estuvo la formulación y despliegue de una política de educación media y superior

La novedad en Bogotá de la política de Educación Media y Superior provoca esta reflexión para establecer si esta política es sólo una aplicación de las políticas del gobierno nacional, o si se trata de una expresión de otro modo de gobernar. Para estos efectos este artículo se propone establecer el sentido y el contenido de este polo educativo, a través de un acercamiento al curso de acción seguido para la estructuración de la política, para lo cual se exponen sus aspectos centrales, buscando establecer cuáles son los problemas educativos abocados. Posteriormente se hacen apreciaciones acerca del curso de acción de la política para establecer las tensiones que comporta su desarrollo, para concluir indicando algunas perspectivas de la movilización social por el derecho a la educación superior.

La estructuración de la política

El curso de formación de la política de Educación Media y Superior en Bogotá, implicó una alianza entre la Secretaría de Educación de Bogotá y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas³, con el propósito de implementar un modelo de institución de Educación Media y Superior Técnica y Tecnológica. Previamente la Universidad implementó procesos de investigación y acompañamiento al INEM Santiago Pérez⁴ y el CED Aldemar Rojas Plazas⁵.

Los estudios elaborados por la Universidad Distrital abocaron el problema del precario nivel académico del estudiante al ingresar a primer semestre, dadas las deficiencias en aspectos básicos de la formación académica que deberían estar apropiados desde la Educación Básica. En los grupos de discusión creados para abordar el tema, se concordó en señalar como en los medios académicos y gubernamentales se presenta la tendencia a ubicar la causa del crítico nivel académico en la labor magisterio, según lo cual el problema radica en que los maestros no asimilan las nuevas políticas, medidas curriculares y enfoques epistemológicos posmoder-

29

Más y mejor educación fue un objetivo estructurante del plan sectorial de la dirección educativa de Bogotá, encabezada por el profesor Abel Rodríguez². El trazado de política implicó avanzar hacia la materialización del derecho a la educación, realizando una fuerte inversión en la recuperación y fortalecimiento de las condiciones de realización de la enseñanza para las nuevas generaciones de la Capital. Con el nuevo triunfo electoral del Polo Democrático en Bogotá, el año 2007, se garantiza continuidad a las políticas, entre ellas las relacionadas con las del mejoramiento de la calidad de la Educación Media Académica y Técnica.

Con la formulación y despliegue de una política de Educación Media y Superior en Bogotá, se abocó la construcción de lineamientos educativos dirigidos a generar un nivel educativo con vínculos orgánicos, académicos y administrativos, entre la Educación Media y la Educación Superior, para transformar y fortalecer la primera en la perspectiva de garantizar continuidad de estudios a la juventud marginada del aparato educativo.

1 Profesor Asociado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciado en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Ciencia Política, Universidad de los Andes. Ex Coordinador General del Convenio 174-05, SED-UD para la implementación de un prototipo de Educación Media Superior, Técnica y Tecnológica (2006). Ex Docente Asesor de Articulación de Educación Media y Superior en la Secretaría de Educación de Bogotá (2008). Correo electrónico: calderon.omer@gmail.com.

2 SED. Secretaria de Educación Distrital. (2004) Plan Sectorial de Educación, Bogotá una gran Escuela. SED. Bogotá, D.C.

3 SED-UD (2005b) Convenio Interadministrativo de Asociación y Cooperación No. 174 del 5 de diciembre de 2005, con el objeto de implementar el modelo de "institución de educación media y superior, técnica y tecnológica" en colegios seleccionados por la SED. SED-UD, Bogotá, D.C.

4 Calderón, Omer (Director). 2005. Hacia una nueva educación media académica y técnica. Informe PAIEP. UDFJC. Bogotá, D.C.

5 Secretaría de Educación Distrital SED-UD. (2004). Informe de Acompañamiento de la UDFJC al CED ARP. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, D.C.

• TEMA CENTRAL •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

nos. Otro argumento explicativo era que el magisterio esta viejo y, por ello, es tradicionalista. Así mismo se hizo referencia a la apreciación acerca de la ineficacia de la educación diversificada y técnica, entre otras razones porque sus egresados no se vinculaban al mercado laboral, sino que obtenía buenos resultados de las pruebas de estado y lograban ingresar a las universidades públicas (!). Así mismo se aludió a las concepciones de diferenciación de la educación para adecuarlas al medio social específico (en nombre de la diferencia, la región, lo popular) como estrategia para mejorar resultados académicos, aplicando el principio de *a cada cual según sus condiciones, de cada cual según sus motivaciones*.

De esta manera se ubicaron dos alternativas al problema del nivel de formación académica en la Educación Media y en la Universidad: una perspectiva contemporizadora y otra transformadora. A la primera visión responde la propuesta de Marco Palacios⁶ en la Universidad Nacional, de implementar un primer semestre de fundamentación para atender las deficiencias con que llegan los estudiantes, así como la creación del grado 12 de Educación Media en forma de preuniversitario. En la otra perspectiva se planteó la necesidad de llevar la Universidad a la Educación Media para transformarla y fortalecerla a partir de recuperar el rigor de la formación académica como medio de garantizar el derecho al conocimiento científico y humanístico.

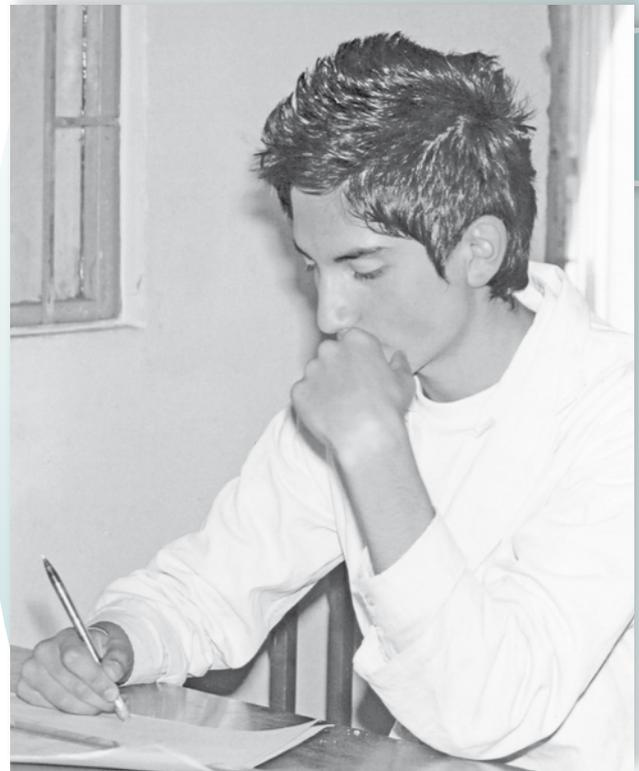
La idea de empezar la Universidad desde el grado 10, se construyó con el acumulado de experiencias del magisterio en la educación técnica y diversificada, entre las que sobresalieron las prácticas pedagógicas de combinación de la teoría y la práctica, de las ciencias y la técnica, de las administraciones complejas para propósitos igualmente estratégicos, y finalmente que la buena educación demanda o exige de muy buenas condiciones, entre otros aspectos.

Con el colectivo docente y directivo del Centro Educativo Aldemar Rojas Plazas, se formularon una serie de criterios a manera de tesis, cuyo contenido resumió una perspectiva de elementos constitutivos de la política. En síntesis se planteó otro concepto de educación media, definiéndolo como un nivel educativo de iniciación sistemática y reflexiva de la educación superior, fundamentado en la formación científica y humanística. De manera coloquial entre el profesorado se afirmaba que la Educación Media, más que mirar hacia la Educación Básica, debía enfocarse hacia la universidad. Igualmente se identificó en este nivel la ruptura existente con la educación superior, entre otros aspectos por las prácticas pedagógicas distantes de la cultura universitaria. De conjunto, en este proceso se observó la tendencia en las políticas educativas nacionales de llevar las

prácticas educativas de la Básica a la Educación Superior, tal como se expresa en los planteamientos ideológicos sobre la centralidad del estudiante en contraposición al papel dirigente del maestro y a la exigencia y rigor en la enseñanza de las disciplinas de conocimiento⁷.

Una idea insurgente entre el profesorado en el proceso de reformulación de la Educación Media, fue controvertir las modalidades epistemológicas que niegan la enseñanza en nombre del aprendizaje; ocultan al magisterio en nombre de la centralidad del alumno; posiciona el diseño y control de las conductas de las comunidades educativas, a nombre de un universo de competencias; disuelven las disciplinas científicas y humanísticas en un eclecticismo metodológico encubierto con un pseudo hedonismo contrapuesto a la responsabilidad, el rigor y la sistematicidad de la práctica intelectual.

Los intercambios de ideas y debates en el proceso de diseño de un modelo de Educación Media y Superior, al enfocar la perspectiva en la Educación Superior, destacó del medio universitario



- Alberto Motta -

Bogotá D.C., podrá decir que si es posible otra política educativa

6 Palacios, Marco. (2003) *Hacia la innovación institucional en la Universidad Nacional*. Universidad Nacional de Colombia. Rectoría. Bogotá, D.C.
7 Secretaría de Educación Distrital SED-UD. (2004). *Informe de Acompañamiento de la UDFJC al CED ARP*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, D.C.

su naturaleza de ámbito de formación intelectual y profesional, a partir del dominio de las ciencias, las tecnologías y las humanidades; la autonomía de la universidad de cara a los factores de poder político predominante, que le potencia el aplicarse desde la razón académica a la transmisión y producción del conocimiento científico, tecnológico y humanístico de cara al justo desarrollo de toda la sociedad; su estructura orgánica supeditada a las necesidades académicas; la responsabilidad y autonomía del estudiantado y el profesorado en sus comunidades académicas; la libertad de cátedra para desplegar la razón académica; el vínculo transformador de la universidad con su entorno, a través del desarrollo de la investigación aplicada; los currículos universitarios basados en la formación disciplinar vinculada con la investigación del orden interdisciplinario y la formación profesional competente; sus prácticas académicas que obedecen a la relación dialéctica entre teoría y práctica, de tal forma que los laboratorios, los talleres y prácticas pedagógicas, mas que espacios de entrenamiento, son ámbitos de problematización del conocimiento científico-tecnológico-humanístico en contextos de acción social concretos⁸.

De otra parte, estaban los propósitos de política educativa trazados por las dos alcaldías. Uno, fue lograr más jóvenes con más y mejor educación, tanto por la apropiación de las técnicas y las tecnologías, como por la posibilidad real de continuar en la educación superior; y otro, la acción por mejorar las condiciones de calidad de realización de la enseñanza en el Distrito.

Varios asuntos concitaron la atención acerca de la calidad de la enseñanza en la Educación Media. De una parte el marcado peso logrado por la política nacional de reducir la inversión en educación, al punto de extender la modalidad académica como estrategia del orden fiscal, llegando a representar en la ciudad capital ochenta y seis por ciento (86%) de los colegios públicos. Aunque éstos con diversos recursos normativos han buscado la manera de acceder a modos de educación especializada, tanto que cuarenta y cinco por ciento (45%) de ellos tienen incorporaciones técnicas o con procesos de formación complementarios⁹. El restante catorce por ciento (14%) de los colegios son Técnicos, con las propias dificultades generadas por los recortes presupuestales de la nación.

De otro lado, la situación del crecimiento de la población estudiantil en la Educación Media, constituye una presión

para la continuidad de estudios, o en su constitución como Población Económicamente Activa. En los grados 10 y 11, en el período de los años 2000-2003, la matrícula creció veintinueve punto cuatro por ciento (29.4%), mientras que el incremento promedio de los demás niveles fue de diez y seis punto ocho por ciento (16.8%). En estas circunstancias, la media de graduados entre los años 2003 y 2006 fue de ochenta y un mil (81.000) jóvenes al año, mientras los admitidos en Universidades Públicas de Bogotá, en el mismo lapso fue un promedio de catorce mil (14.000) jóvenes. Como indicador de la situación en el ingreso a la Educación superior esta el dato del año 2005, cuando se presentaron a primer semestre 197 mil bachilleres e ingresó treintay tres por ciento (33%) de ellos¹⁰.

Pero el tema de la continuidad de estudios en la Educación Superior tiene otras aristas como los cupos sin utilizar. Como señalaba el DNP¹¹ *el sector privado tan sólo utiliza el 52% de sus cupos mientras que el público utiliza el 80% de su capacidad*. Es en este punto donde sobresale la problemática que el Ministerio de Educación Nacional busca resolver con la política de articulación de la educación media y superior, al gestionar crédito externo para financiar la matrícula en las Instituciones de Educación Superior de naturaleza privada. En relación con esta situación descrita, el gobierno de la ciudad dispuso de recursos para la política de Educación Media y Superior, a tiempo que orientó la optimización del uso de la infraestructura educativa. De esta forma, los procesos de diseños de la política superaron la fase de estudios preliminares¹² para pasar a los de asignación de recursos. En la primera alcaldía del Polo Democrático, se destinaron cerca de 8 mil millones de pesos. En la segunda alcaldía el Plan de Desarrollo asignó un presupuesto que supera los 50 mil millones de pesos. Así mismo, la política de fortalecer la infraestructura educativa, permitió un reordenamiento del espacio escolar, al punto que fue posible pensar en usar las instalaciones de los colegios que por esa razón presentaban tendencia decreciente en la matrícula (como los del centro de Bogotá) y edificios que sin ser las mejores, tenían condiciones para reforzarlas o ampliarlas bajo criterios o diseños de tipo universitario. Esto con el propósito de utilizar los colegios para abrir en ellos nuevos cupos universitarios, en el ciclo tecnológico, en los marcos de la asociación orgánica entre los dos niveles educativos.

8 *Secretaría de Educación Distrital SED-UD (2006) Informe de Avance del Convenio 174 de 2005, SED-UD para la Implementación de la Educación Media Superior, Técnica y Tecnológica. UDFJC. Bogotá, D.C.*

9 *Sánchez, Oscar. (2007) Estudio sobre la Educación Media en Bogotá. SED. Bogotá, D.C.*

10 *Sánchez, Oscar, loc. cit.*

11 *Departamento Nacional de Planeación DNP (2002) Documento CONPES 3203. Autorización a la nación para contratar empréstitos externos para financiar el proyecto acceso con calidad a la educación superior en Colombia DNP: Dirección de Desarrollo Social Ministerio de Educación ICETEX-COLCIENCIAS, Bogotá, D.C.*

12 *Calderón, Omer (Coordinador General) (2006). Educación Media Superior en un prototipo de Institución de Educación Media y Superior, Técnica y Tecnológica. Una aproximación a su fundamentación. Equipo de Coordinación de la UDFJC, del Convenio 174 de 2005, SED-UDFJC. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, D.C.*

• TEMA CENTRAL •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

La formulación y despliegue de la política de Educación Media y Superior

Mientras el gobierno nacional continúa con lineamientos dirigidos a ajustar el sistema educativo a los requerimientos de un estado eficientista, orientado a garantizar condiciones óptimas a las inversiones extranjeras, los altos rendimientos del sector financiero y la recomposición de la propiedad y explotación de recursos naturales; Bogotá se diferenció al proponerse un derrotero hacia la intervención del Estado en garantizar el derecho a la educación de todos.

Específicamente la política formulada en los planes de desarrollo de las dos administraciones, se expresaron en los planes sectoriales de educación. Allí se planteó *generar alternativas educativas que articulen la educación media con la educación superior técnica y tecnológica y con el mundo laboral, y de otra parte, imprimirle una orientación profesional y productiva a la educación media*, para lo cual se estableció la *creación de un prototipo de institución de educación media y superior técnica y tecnológica, de alta calidad, que estimule el esfuerzo educativo de los estudiantes de media, ofreciéndoles una oportunidad cierta de pasar a la educación superior en la misma institución educativa (...)* La formación superior podrá iniciarla el estudiante desde la educación media, si lo desea, mediante la realización de cursos.

32

Por su parte, en el plan de desarrollo de Bogotá Positiva (2008-2011) se propone una *mejor educación media y mayores oportunidades en educación superior (...)* Apoyar 30.000 jóvenes de estratos 1, 2 o 3 matriculados en el sistema de educación superior (...). Optimizar el uso de las instalaciones de los colegios oficiales existentes con programas universitarios en jornada extraescolar. La política definió la *Articulación como el conjunto de acciones orientadas al fortalecimiento del Sistema Educativo en especial de la Educación Media y la Educación Superior con el Mundo del Trabajo, con el fin de que los estudiantes de este nivel avancen hacia la formación profesional mediante el reconocimiento y homologación de los contenidos curriculares, que se establezcan por convenio con las Instituciones de Educación Superior*¹³

El despliegue de la política alcanzó en el año 2008 a ejecutarse en 14 colegios del Distrito, donde con el apoyo de universidades públicas y privadas se alcanzaron propósitos académicos y administrativos. Entre los primeros sobresalen que los currículos de educación media se transformaron dando paso a la semestralización, reorganizando las asignaturas que pasaron de cerca de 15 o 16 anuales, a un promedio de siete semestrales; la jornada académica semanal se amplió a 40 horas haciendo uso de la jornada contraria, incluyendo el tiempo requerido para implementar

- Alberto Motta -



el componente técnico y tecnológico de la formación académica, a través de prácticas, talleres y laboratorios; se inició el tránsito al sistema de créditos académicos como expresión del modo y tiempo de trabajo educativo, de tal forma que se va constituyendo un sistema de información compartido con las universidades de la ciudad; la evaluación académica del alumnado se asimiló a criterios universitarios, estableciéndose la expresión numérica de la calidad de los conocimientos adquiridos, así como la repitencia de asignaturas como recuperación del derecho que tienen los jóvenes a tener más tiempo para aquellos temas que presentan dificultades para su adecuado dominio; y en el estudiantado se ha observado entusiasmo por el reto que representa la exigencia académica y la posibilidad cierta de continuar estudios superiores.

En el plano administrativo se proyectó el reforzamiento de las construcciones escolares para asimilarlas a condiciones de tipo universitario; se iniciaron cambios en las estructuras y prácticas administrativas y académicas de estos colegios; se dispusieron de mecanismos presupuestales y financieros, para transferir recursos a la universidad pública los primeros y para apoyar la matrícula en la entidades privadas los segundos. De conjunto, estas transformaciones aplican la adopción de las funciones propias de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión.

13 Secretaría de Educación Distrital SED (2008), Resolución 480. SED. Bogotá, D.C.



La política formulada en los planes de desarrollo distritales se expresan en los planes sectoriales de educación

Por otra parte, a tiempo que la política se ha presentado con el concurso de amplios sectores del magisterio, tiene resistencias y dificultades. Los obstáculos se ubican en el plano del debate ideológico, en las perspectivas de implementación diferenciadas, en los procesos de adecuaciones infraestructurales, y en la alianza con la Universidad Distrital. En el plano del debate, reaparecieron argumentos que se consideraban superados. Entre otros, la calificación de la educación técnica y diversificada como formación de mano de obra barata, con lo cual se muestra el anclaje en sectores políticos del argumento neoliberal según el cual el salario es consecuencia del nivel de estudios y no del grado de explotación del trabajo. En esta idea también se refleja la percepción negativa de las labores materiales, como herencia colonial que veía en el trabajo una deshonra. Así mismo, se plantea que la política obedece a los dictados de organismos multilaterales, desconociéndose su origen como resultado de un proceso de resistencia a la reforma contra pedagógica en curso. Se cuestiona de otra parte que la política busca aumentar la cobertura en educación superior, como si esa no fuese una cara reivindicación popular.

Las perspectivas diferenciadas se ubican en la dirección de la política. La Secretaría de Educación de Bogotá se encuentra ante la posibilidad de avanzar priorizando el alcance de los ob-

jetivos de cobertura, sin superar obstáculos al fortalecimiento de la educación superior pública. Esta opción conduce a apoyarse en las Instituciones de Educación Superior privadas, resolviendo el cubrimiento de sus cupos disponibles a través de mecanismos de financiación y subsidios de la matrícula de los sectores sociales más explotados.

La opción de fortalecer la educación pública superior, pasa por persistir en la alianza estratégica con las universidades públicas, especialmente con la de Bogotá, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Con esta Universidad la principal dificultad radica en la carencia de cambios normativos internos garantes del vínculo orgánico con la Educación Media.

La Secretaría de Educación suscribió una alianza estratégica con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas para el diseño y desarrollo de la política. El contenido de los acuerdos se resume en crear el Nivel de Educación Media y Superior, transformando la Educación Media con criterios universitarios y, asunto clave, garantizar el ingreso de los jóvenes con mejores niveles académicos, de los colegios vinculados a la política, a la Universidad Distrital en el número que resulte de la ampliación de cupos en las instalaciones educativas del Distrito.

Esto último ha sido el punto de quiebre de la perspectiva de fortalecer la educación pública universitaria. Para unos representa la oportunidad de prescindir de la Universidad de la ciudad, para garantizar que los recursos se dirijan a las entidades privadas, arguyendo el ya clásico tópico neoliberal que sostiene que lo privado es más eficiente y práctico que lo público, adobado con la peregrina idea de que todo, incluso la propiedad privada, es público solo por ser un servicio ofertado a todos. Para otros, los obstáculos surgidos desde la Universidad están para ser superados. En ese empeño están las fuerzas que apoyan la asociación orgánica de los dos niveles educativos para avanzar en la materialización del derecho a la educación. Esto requiere de un acuerdo de largo alcance con la SED en materia de sostenibilidad de la política de Educación Media y Superior. Esto implica garantizar recursos presupuestales para el funcionamiento de las carreras universitarias en que operen en los colegios asociados, así como las inversiones necesarias para las adecuaciones locativas de los colegios, según los requerimientos de la Universidad. Y por parte, se precisa que la Universidad cumpla con su compromiso de establecer un mecanismo idóneo de estímulo al estudiantado de este modelo, para que resultado de su emulación académica ingresen a la universidad, con el cumplimiento del puntaje de ICFES mínimo requerido según la carrera universitaria, así como establecer el reconocimiento de las asignaturas que diseñadas por la Universidad se imparten en los grados 10 y 11.

• TEMA CENTRAL •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

Retos de la Educación Media y Superior en Bogotá. D.C.

Dos retos y un par de perspectivas se destacan. El primer reto está en la viabilidad institucional del proceso de transformación y fortalecimiento de la Educación Media articulada con la Educación Superior. Esto significa una serie de cambios soporados en dos instrumentos legales: la libertad de cátedra, consagrada constitucionalmente, y en la autonomía curricular de las Instituciones escolares. La libertad de cátedra es un pilar de la recuperación de la responsabilidad y autonomía del ejercicio de la profesión docente, toda vez que a partir del conocimiento propio del profesional de la educación, (conocimiento profundo de una disciplina científica o humanística, y conocimiento de su enseñanza), se propugna por institucionalizar la facultad de elaborar los programas (contenidos y metodologías de enseñanza) de la asignatura que dirige el docente. La autonomía curricular, a su vez, requiere del desarrollo institucional de los principios universitarios, entre los que se cuentan el dominio de las disciplinas científicas y la potenciación de las prácticas académicas, como ámbito de apropiación de los problemas e instrumentos de acción propiciados por los diversos campos del conocimiento científico, técnico y humanístico.

El segundo reto, en orden de exposición mas no de importancia, es el de la sostenibilidad presupuestal. El resultado del despliegue de este proceso de transformación conjuntamente con las autoridades académicas de Bogotá, ha puesto de presente la contradicción entre las políticas globales en materia de educación, que coloca su énfasis en la orientación de los recursos hacia la financiación de los costos de matrícula de cada estudiante, y la necesidad de proveer de mayores recursos presupuestales a la Educación Pública, como condición necesaria de garantizar la materialización del derecho a la educación. El punto es que el ideologismo predominante, que postula al ámbito de lo privado como el reino de la eficiencia, se enfrenta al reclamo de una administración de lo público orientado por la razón de la materialización de los derechos.

Una perspectiva del proceso de transformación y fortalecimiento de la Educación Media está en continuar revisando las necesidades reales de garantizar la democratización del conocimiento a partir de la movilización por el rescate del papel profesional de los docentes, la recuperación de los contenidos y métodos de la enseñanza por parte la disciplina de la pedagogía, a contrapelo de las tendencias que pretenden mantener el ejercicio docente como una función operaria manipulada desde las oficinas de organismos de decisión de políticas fiscales.

Otra perspectiva es profundizar en la política, de tal manera que desde el gobierno de la ciudad se afiance en la construcción de una política nacional de educación media y superior, que supere los mecanismos de mercado que orientan las decisiones del gobierno nacional. Así, desde los hechos, Bogotá podrá decir

si es posible otra política educativa. Asunto este vital en estos tiempos pensamiento único y poder paramilitar personalizado en una figura dictatorial que rige en el gobierno nacional.

• Bibliografía •

Calderón, Omer (Coordinador General) (2006) *Educación Media Superior en un prototipo de Institución de Educación Media y Superior, Técnica y Tecnológica. Una aproximación a su fundamentación*. Equipo de Coordinación de la UDFJC, del Convenio 174 de 2005, SED-UDFJC. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, D.C.

Calderón, Omer (Director). 2005. *Hacia una nueva educación media académica y técnica*. Informe PAIEP. UDFJC. Bogotá, D.C.

Departamento Nacional de Planeación DNP (2002) Documento CONPES 3203. Autorización a la nación para contratar empréstitos externos para financiar el proyecto acceso con calidad a la educación superior en Colombia DNP: Dirección de Desarrollo Social Ministerio de Educación Ictex Colciencias Bogotá, D.C.

Ministerio de Educación MEN Ministerio de Educación Nacional. (2002) *Plan Nacional de Reorganización del Sector Educativo*. MEN. Bogotá, D.C.

Palacios, Marco. (2003) *Hacia la innovación institucional en la Universidad Nacional*. Universidad Nacional de Colombia. Rectoría. Bogotá, D.C.

Sánchez, Oscar. (2007) *Estudio sobre la Educación Media en Bogotá*. SED. Bogotá, D.C.

Secretaría de Educación Distrital SED (2008) *Resolución 480*. SED. Bogotá, D.C.

Secretaría de Educación Distrital SED SED –UD. (2005a) *Caracterización de diez Instituciones Educativas para un Modelo de Educación Media Superior, Técnica y Tecnológica*. Informe Final. SED. Bogotá, D.C.

Secretaría de Educación Distrital SED (2004) *Plan Sectorial de Educación, Bogotá una gran Escuela*. SED. Bogotá, D.C.

Secretaría de Educación Distrital SED-UD (2005b) *Convenio Interadministrativo de Asociación y Cooperación No. 174 del 5 de diciembre de 2005, con el objeto de implementar el modelo de "institución de educación media y superior, técnica y tecnológica" en colegios seleccionados por la SED*. SED-UD, Bogotá, D.C.

Secretaría de Educación Distrital SED-UD (2006) *Informe de Avance del Convenio 174 de 2005, SED-UD para la Implementación de la Educación Media Superior, Técnica y Tecnológica*. UDFJC. Bogotá, D.C.

Secretaría de Educación Distrital SED-UD. (2004). *Informe de Acompañamiento de la UDFJC al CED ARP*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, D.C.

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

Transformación de la Educación Media: educación de calidad para una Bogotá positiva

Jaime Augusto Naranjo¹

La Ley General de Educación establece que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes, cuyos fines esenciales son el pleno desarrollo de la personalidad; la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber; el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones; el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica.

La educación es un derecho fundamental cuya realización se expresa mediante la existencia de una serie de condiciones materiales y políticas que apuntan a mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos y ciudadanas durante su estadía en el colegio y con posterioridad a ello: buenos colegios, buenas dotaciones, buenos maestros, participación ciudadana; gratuidad, calidad, accesibilidad, permanencia, equidad, diversidad, inclusión, pertinencia, relevancia, salud y alimentación escolar. Por estas razones, en el marco del objetivo estructurarte, *Bogotá Ciudad de derechos*, del Plan de Desarrollo *Bogotá positiva para vivir mejor*; en su propósito de hacer de la capital, un territorio donde los derechos son garantizados para asegurar condiciones de equidad, inclusión justicia y calidad de vida para todos y en primer lugar para sus niños, niñas, jóvenes y adolescentes, el sector educativo establece tres programas centrales, ellos son²: (i) Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor, (ii) Acceso y permanencia a la educación para todas y todos, (iii) Mejoramiento de la infraestructura y dotación de colegios.

Ampliación del derecho a la educación

Parte esencial del ejercicio de la Secretaría de Educación de Bogotá, es la ampliación del derecho a la educación: preescolar de tres grados, fortalecimiento de la me-

dia y su articulación con la educación superior; superando el marco de la constitución donde se establece la obligatoriedad entre el grado de transición y el 9° grado (hasta los 15 años)

La Educación Media: más y mejores oportunidades

El Plan Sectorial de Educación señala que la educación media no ha contado con unos objetivos pedagógicos, educativos y sociales precisos; no han existido estrategias claras para garantizar la transición a la educación superior de los estudiantes; desconoce el mundo laboral y sigue comportándose como una institución para la cultura académica con poca pertinencia frente a los retos de la revolución técnica y científica y pocas posibilidades de articularse con las diferentes modalidades de educación superior: técnica, tecnológica y profesional. El Plan dice, además: *Ante este panorama surge la necesidad de construir una visión renovada de la Educación Media que responda al requerimiento contemporáneo de los jóvenes para definir su proyecto de vida, que le brinde posibilidades de trabajo dignas y formadoras de su identidad personal, que frente a las exigencias del mercado laboral genere nuevas alternativas para participar en el sistema productivo y le permita continuar su educación en niveles superiores*³

El Plan Sectorial de Educación "Educación de Calidad para una Bogotá positiva" recoge las propuestas del Alcalde Samuel Moreno Rojas, presentadas en su Programa de Gobierno acogido por la ciudadanía del Distrito Capital en octubre de 2007. El plan se propone elevar la calidad de la educación para todos los ciudadanos, sustentado en la defensa del Estado Social y Democrático de derecho, en los términos de la Constitución de 1991. El horizonte para la calidad de la educación está determinado por los fines y objetivos de la educación establecidos en el artículo 5° de la ley 115 de 1994

35

1 Subsecretario de Calidad y Pertinencia Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: jnaranjo@sedbogota.edu.co.

2 Plan de de Desarrollo 2008- 2012, *Bogotá positiva para vivir mejor*; Art. 7° programas.

3 Plan Sectorial de Educación 2008-2012 *Educación de calidad para una Bogotá*, pág. 47.

• **TEMA CENTRAL** •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

Una educación de calidad debe formar a los niños, niñas y jóvenes, promoviendo la formación integral, el desarrollo de la autonomía y de la autoestima; de manera tal que puedan organizar sus vidas en función de las especificidades del sujeto y así enfrentar los retos y demandas de la incesante revolución tecnológica y científica. Esto les permitiría formarse como ciudadanos y ciudadanas del mundo y adquirir conocimientos y utilizarlos para comprender y resolver los problemas y necesidades que plantea la vida. Una educación de calidad debe, adicionalmente, promover habilidades, actitudes y valores que posibiliten el desarrollo social basado en la convivencia, el respeto y el reconocimiento del otro

- ✓ Establecer los convenios con Instituciones de Educación Superior para el rediseño curricular, acompañamiento, implementación y seguimiento del programa;
- ✓ Incorporar la Cultura para el Trabajo y modelos de orientación vocacional y profesional a partir del ciclo cuarto (8° y 9° grado);
- ✓ Fortalecer los programas de articulación con el SENA y otras organizaciones de formación para el trabajo y el desarrollo Humano;
- ✓ Articular la Educación Media con el trabajo, en particular con los sectores productivos⁴

El proyecto busca la transformación de los colegios en los ámbitos pedagógico, administrativo, físico y organizacional de los colegios de tal manera que en el ciclo quinto (grados 10° y 11°), mediante adición curricular y en jornada contraria, se desarrollen contenidos y metodologías de la educación superior, a través de la semestralización del plan de estudios, la adopción del sistema de créditos académicos y ciclos propedéuticos, la implementación de formas de evaluación académica tipo universitario, sensibilización a la investigación y el emprendimiento, el desarrollo de opciones de movilidad estudiantil entre los colegios y carreras, así como el despliegue de las profundizaciones y especializaciones en las áreas de las ciencias, las artes, las humanidades y de las áreas de conocimientos aplicados a procesos productivos.

La Ley 115 de 1994 define la educación media como la culminación, consolidación y avance en los logros de los aprendizajes y tiene como fin comprender las ideas y los valores de la cultura universal y preparar a los educandos para su continuidad en el sistema educativo o a su inserción en el mundo del trabajo⁵. La Secretaría de Educación para cumplir su misión institucional y responder a éstos, entre otros retos, adecuó su estructura funcional en el año 2008 mediante el decreto 330, creando la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia y adscribiendo a ella la nueva Dirección de Educación Media y Superior. Simultáneamente, expidió la resolución 480 de 2008, por la cual reglamentó el proceso de implementación del proyecto de especialización de la Educación Media y su articulación con la educación Superior.

Es así como se están desarrollando las siguientes estrategias:

- Articulación de la Educación Media con la Superior (Instituciones de Educación Superior o SENA);
- Especialización de la Educación Media;
- Fondos de Financiación y Subsidios para la Educación Superior;

36

En respuesta a estos hechos, el Plan Sectorial de Educación aborda como proyectos la *Especialización de la educación media y su articulación con la educación superior*. Busca ofrecer más y mejores oportunidades de formación a los y las jóvenes, cualificando y fortaleciendo la formación en el ciclo quinto (10° y 11° grado) en 100 colegios distritales, mediante su especialización en diferentes áreas y campos del conocimiento, e intensificando la articulación de la educación media con la educación superior en sesenta colegios integrados en una red de veinte Instituciones de Educación Media y Superior (IEMS).

Para tales fines la Secretaría de Educación Distrital desarrolla las siguientes acciones:

- ✓ Rediseñar el PEI, transformar el currículo fortaleciendo los avances de los diferentes colegios y adoptar las especializaciones o profundizaciones por áreas de enseñanza, articulándolas con la educación superior;
- ✓ Organizar el plan de estudios de la Educación Media por semestres y créditos académicos;
- ✓ Adecuar la organización administrativa y académica para la implementación de la Educación Media Especializada y la articulada con la Superior;

⁴ Plan Sectorial de Educación 2008-2012 *Educación de calidad para una Bogotá positiva*, págs. 74-75.

⁵ Ley 115 de 1994 arts. 22, 28, 32, 33 y 35.

- Articulación con el sector productivo;
- Integración de la Educación Media con el SENA y la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

Los lineamientos estratégicos y operativos de la política

La educación de calidad y educación por ciclos. Quinto ciclo educativo

La reorganización escolar por ciclos educativos que viene desarrollando la Secretaría de Educación de Bogotá, tiene como propósito responder a las exigencias de una educación contemporánea, en condiciones de equidad, calidad y pertinencia, acatando las exigencias y particularidades de diferentes niveles de desarrollo de los y las estudiantes.

Una educación de calidad debe formar a los niños, niñas y jóvenes, promoviendo la formación integral, el desarrollo de la autonomía y de la autoestima; de manera tal que puedan organizar sus vidas en función de las especificidades del sujeto y así enfrentar los retos y demandas de la incesante revolución tecnológica y científica. Esto les permitiría formarse como ciudadanos y ciudadanas del mundo y adquirir conocimientos y utilizarlos para comprender y resolver los problemas y necesidades que plantea la vida. Una educación de calidad debe, adicionalmente, promover habilidades, actitudes y valores que posibiliten el desarrollo social basado en la convivencia, el respeto y el reconocimiento del otro.

Los propósitos de la organización escolar por ciclos educativos son:

- ▶ Transformar las concepciones y prácticas pedagógicas y administrativas para elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje;
- ▶ Resolver los problemas propios de la desarticulación entre los diferentes grados de preescolar, primaria, secundaria, media y universitaria, y su contradicción con las necesidades formativas propias del desarrollo infantil y juvenil;
- ▶ Estructurar la organización educativa de acuerdo con la edad, las necesidades formativas, los ritmos y procesos de aprendizaje de los estudiantes y definir los saberes y competencias que se deben desarrollar en cada ciclo;
- ▶ Lograr la permanencia de los niños, niñas y jóvenes, en el sistema educativo y asegurar que concluyan su proceso formativo con una educación de alta calidad;
- ▶ Disminuir el retiro, abandono y la repitencia académica de los niños y jóvenes en primero, sexto y noveno grados;
- ▶ Desarrollar un sistema de evaluación integral, dialógica y formativa que garantice la promoción de los estudiantes

entre los diferentes grados del ciclo y la promoción al finalizar cada ciclo;

El ciclo es, en resumen, un conjunto de condiciones y programas, de intensiones y estrategias, de recursos y acciones pedagógicas y administrativas, integradas y articuladas entre sí, para desarrollar una unidad de tiempo que abarque varios grados, dentro de la cual los estudiantes podrán circular hasta alcanzar los objetivos programados para cada ciclo.

La SED ha considerado organizar 5 ciclos educativos: ciclo 1: preescolar, 1º y 2º; ciclo 2: 3º y 4º; ciclo 3: 5º y 6º; ciclo 4: 7º, 8º y 9º; ciclo 5: 10º y 11º.

Cada ciclo educativo traduce la reorganización académica, curricular, infraestructural y administrativa de un grupo de grados.

Para el ciclo 5 que hace referencia a la Educación Media los criterios son:

- ❑ Agrupa a jóvenes de los grados 10º y 11º cuyas edades oscilan entre 15 y 17 años de edad. Un rango de edad caracterizado por la adolescencia, en donde se dan importantes cambios intelectuales y psicoafectivos. Hay un mayor desarrollo de la capacidad reflexiva y de introspección, con la adición de la incertidumbre que origina la finalización de su paso por el colegio, el abandono (en muchos casos) de los grupos de amigos y el inicio de la vida en el mundo de los adultos y del trabajo;
- ❑ Cualifica el proceso de formación de los jóvenes de la educación media a partir de la profundización en áreas del conocimiento que permiten el desarrollo de proyectos de investigación, el desarrollo de un énfasis o especialidad en este nivel educativo que habilita al estudiante a continuar sus estudios en el nivel superior, a desarrollar una cultura para el trabajo que le posibilita la inserción en éste ámbito y/o a desarrollar proyectos productivos conducentes a la generación de ingresos;
- ❑ Implementa especializaciones y profundizaciones en áreas o campos del conocimiento como arte, ciencias, tecnología, técnicas, recreación, deportes y matemáticas, entre otras;
- ❑ Ofrece alternativas a los jóvenes para que una vez terminado el cuarto ciclo (8º y 9º grados) opten por la especialización de su preferencia, atendiendo las demandas y necesidades de su desarrollo personal;
- ❑ Cuenta con posibilidades para estimular el ingreso de los jóvenes a la Educación Superior, mediante el fortalecimiento del Fondo para la Financiación de la Educación Superior para los Mejores Bachilleres de estratos 1, 2 y 3 de Bogotá, de los Fondos de Financiación con recursos del sector cooperativo, de los Fondos de Financiación

• **TEMA CENTRAL** •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -



con recursos de los Fondos de Desarrollo Local; y, becas ofrecidas por el Distrito Capital e Instituciones de Educación Superior, entre otros.

El concepto de la Educación Media y Superior

La SED considera la Educación Media y Superior en Bogotá más allá de dos grados de profundización de la básica. Se define como un nivel educativo de iniciación en la educación superior, que de manera sistemática organiza la formación para el trabajo intelectual y material, a partir de la educación científica, estética, ética, política, técnica y tecnológica de alta calidad académica, para la plena realización de los derechos humanos y de manera relevante del derecho a la educación en condiciones de pertinencia.

La articulación de la Educación Media con la Superior se realiza mediante la transformación de los grados 10 y 11 o ciclo quinto. Es una integración curricular y física entre el colegio y la universidad. El Plan de estudios es uno solo; abarca desde el inicio del grado décimo, hasta terminar el último semestre de una carrera tecnológica, incluyendo hasta 3 años posteriores a la culminación del bachillerato. Los estudios se realizan en las instalaciones del colegio que facilita sus espacios, medios educativos (laboratorios, talleres) e integra al trabajo de construcción y gestión del currículo de media articulada, a los directivos y docentes del distrito quienes interactúan con sus pares universitarios. La universidad por su parte asume los estudios superiores y su correspondiente certificación.

El concepto de Educación Media Superior implica que los ámbitos académicos, administrativos e infraestructurales de los colegios se transforman sustancialmente, en la perspectiva de crear más y mejores condiciones para la continuidad de los y las estudiantes de la Media en la Educación Superior, así como una mayor y mejor cualificación para su vinculación a los medios social y productivo.

La evaluación de los estudiantes

En este plano del ejercicio docente tipo universitario, se impone abocar las formas de evaluación de los estudiantes. En tanto la Educación Media se asimila a la Educación Superior, necesita establecer procedimientos y mecanismos que conecten ambos niveles, siendo el de la evaluación uno de los más relevantes. Por esa razón se establece que los procesos evaluativos expresan cuantitativamente las cualidades de los avances en los aprendizajes y logros académicos del estudiantado. De esta forma, evaluar es comunicar los resultados de la comparación entre los requerimientos académicos y el nivel alcanzado por el estudiantado en el dominio de las disciplinas trabajadas. Al adoptar estos criterios, la promoción académica debe ajustarse a los niveles de apropiación de los conocimientos, de manera que si estos son aceptables o exitosos, se posibilita la continuidad temática; si por el contrario, se presentan inconsistencias o dificultades en los aprendizajes y logros propuestos se recomienda la destinación de tiempos extras para la profundización en aquellas asignaturas que les resultan críticas.

La investigación académica

En el ámbito de la Educación Media articulada con la Educación Superior se requiere desarrollar propuestas de investigación pedagógica con los docentes y estudiantes en diversas líneas de investigación:

Las actividades de investigación y su repercusión en las prácticas de docencia deben ser un referente de la nueva política de articulación en el contexto social y cultural; por consiguiente, deben difundirse, adaptarse y aplicarse los conocimientos producidos o validados entre los grupos de trabajo. Por lo anterior, para el proceso de articulación de la Educación Media con la Educación Superior y el medio socio-productivo se abordan las siguientes situaciones: criterios de investigación, creación y desarrollo tecnológico; líneas, grupos, semilleros y proyectos de



investigación; líneas y programas de extensión; evaluación e impacto de los egresados; vínculo hacia al trabajo; entre otros.

La formación y actualización docente

El proceso de Educación Media articulada con la Educación Superior presupone la existencia de docentes cualificados para atender las necesidades de formación de los y las estudiantes en un clima de diálogo, de rigurosidad científica, técnica y artística, donde se eliminan la arbitrariedad, los tratos crueles (así sean psicológicos) y la discriminación. La formación y capacitación de docentes se relacionan de manera directa con la comunicación entre pares y colegas, así como de la exploración con proyección y producción científica, artística y técnica. El diálogo entre profesores de los colegios y las universidades como elemento para la transferencia de conocimientos y experiencias constituye una fortaleza más del modelo de articulación; sin embargo, es necesario profundizar en la formación, capacitación y actualización de la comunidad profesoral de las entidades que hacen parte del sistema de articulación de la Educación Media con la Educación Superior.

La articulación de la Educación Media con la Superior implica adecuaciones en el ámbito *administrativo* de los colegios. Se establece una serie de criterios diferenciados y especializados en este nivel, que permitan administrar de manera particular los procesos académicos, el régimen estudiantil, las relaciones con las Instituciones de Educación Superior, el cambio de parámetros de profesorado por curso, la adopción de planes de desarrollo institucional, y las adecuaciones normativas requeridas y de competencia del gobierno escolar. En otras palabras, las estructuras y prácticas administrativas deben establecer puentes con las formas de dirección y gestión universitaria.

Ello implica también transformar su *infraestructura*. Se introduce así en los colegios la noción del *campus* académico, en tanto espacio de realización de la vida educativa. Esto incluye el fortalecimiento de los lugares de retazo, de

encuentro, de vida cultural y deportiva. Significa fortalecer los laboratorios y talleres bajo parámetros técnicos de tipo universitario. Se trata de ampliar el ámbito de formación a los tiempos y espacios libres, de tal forma que el ejercicio de la autonomía del estudiante, propia del medio universitario, sea una realidad desde el 10 grado.

El ciclo propedéutico de Educación Media y Superior

Un ciclo propedéutico de formación académica se entiende como la estructura educativa que permite entregar título en el nivel de estudios alcanzado y a la vez habilita para continuar en un ciclo de educación posterior; por ejemplo, al culminar el ciclo técnico se habrá cursado parte del plan de estudios de una tecnología cuya certificación se asimila a los tres primeros años de estudio de una ingeniería. El carácter de ciclo está dado por el hecho de contener la posibilidad de ser un período de estudio terminal, esto es que conduce a título, a tiempo que permite avanzar hacia un nivel posterior de titulación. La esencia del ciclo propedéutico esta dada por el diseño curricular que permite avanzar en un nivel educativo superior, toda vez que ambos ciclos, el que antecede y el que le sucede, articulan y comparten campos de conocimientos en los que el alumnado se forma.

El desarrollo del ciclo propedéutico de la Educación Media y Superior, contiene una serie de rasgos curriculares, que le imprimen especificidad. Así, el plan de estudios se organiza por semestres, similar a los universitarios. El número de asignaturas se reducen, para ganar en profundidad, aunque ninguna de las áreas de educación obligatorias reduce su intensidad horaria, solo se reorganizan los tiempos, de tal forma que en cada semestre un estudiante tome aproximadamente siete (7) asignaturas.

El diseño del Ciclo conduce a que todas las asignaturas se formulan a través del sistema de créditos académicos, en tanto forma idónea para garantizar su reconocimiento en la educación superior. Es de esta forma que un estudiante puede adelantar un conjunto de asignaturas. Así mismo, los créditos

• TEMA CENTRAL •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

académicos dan cuenta de una unidad de comparación del trabajo académico del estudiantado y el magisterio, toda vez que en su formulación debe expresar las formas teóricas y prácticas de abordar el aprendizaje y los conocimientos.

El ciclo de Educación Media y Superior se imparte con un currículo integrado por un núcleo básico y un núcleo especializado. Ambos incluyen el sentido científico y humanístico de la formación integral del estudiantado. Para estos efectos la jornada de estudio pasa de treinta (30) horas semanales a aproximadamente 40 horas semanales, en razón a que se adiciona el tiempo para las profundizaciones y especialidades en la Educación Media. Sin embargo, las especialidades (técnicas o académicas) no son un agregado en el plan de estudios, sino que se constituyen en el campo de problematización y prácticas de la fundamentación en ciencias y humanidades.

Al concebirse la Educación Media como ciclo propedéutico del ciclo de técnico profesional y del ciclo tecnológico, se hace posible adelantar estos ciclos superiores desde el 10 grado. Con adecuado diseño, y aplicando en este caso la ley 749 de educación por ciclos, es viable que con el fortalecimiento del plan de estudios de la Educación Media, el estudiante obtenga el reconocimiento como bachiller técnico con determinadas especialidades, o bachiller académico con especialidades en artes, ciencias o humanidades. En ambos casos, adelantando créditos académicos de Educación Superior, lo que puede permitir al estudiante graduarse al tiempo de bachiller y técnico profesional.

La especialización de la Educación Media

Los colegios que participan de la política de transformación y fortalecimiento de la Educación Media Especializada y articulada con la Educación Superior, avanzan hacia la definición de especialidades en los campos de la educación media académica y de la educación media técnica. La especialización de la Educación Media establecida desde la Ley General de Educación, define este nivel como campo de profundizaciones en el ámbito de la Educación Académica y de especialidades en la Educación Técnica, produciendo como consecuencia la ampliación de la jornada escolar y el desarrollo integral del currículo.

La Educación Media Especializada en Bogotá, fomenta en los estudiantes del quinto ciclo (10° Y 11°) la investigación y el desarrollo de herramientas desde una Cultura para el Trabajo, de tal forma que los habiliten para la continuidad de sus estudios en el nivel superior, la inserción laboral y que desarrollen proyectos productivos conducentes a la autogeneración de ingresos. De igual forma les permite profundizar sus aprendizajes en diferentes áreas del conocimiento: artes, ciencias naturales, sociales, administrativas, humanidades, sistemas e informática, técnicas, recreación, deportes, lenguas y

matemáticas entre otras, ofreciendo nuevas alternativas a los jóvenes para que una vez terminado el cuarto ciclo (8° y 9° grados) opten por la especialización de su preferencia.

Lo anterior permite a los estudiantes:

- Identificar intereses y capacidades que les ayuden a precisar su proyecto de vida;
- Adquirir una formación integral cimentada en el desarrollo del pensamiento, las habilidades y el análisis crítico de su entorno y realidad;
- Genera espíritu investigativo y capacidad para definir su proyecto de vida y/o sentido de vida, bien sea desde el ingreso a la educación superior o en su ingreso y proyección hacia el mundo del trabajo.

La integralidad curricular es consecuencia de la superación de los enfoques que asumen el quehacer académico como superposición de áreas académicas más áreas especializadas. Se trata de concebir el plano de las nuevas asignaturas de profundización académica y de especialidad técnica, como el campo de problematización y prácticas de la formación científica y humanística. De esta forma, asignaturas como matemáticas o física, por citar un ejemplo, tendrán en las nuevas asignaturas de especialización, el campo propicio para desarrollarlas de manera aplicada a los problemas propios de las ciencias en los terrenos del dominio y transformación de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

Se resalta de esta manera que el propósito de la política es desarrollar las potencialidades que ofrece la especialización de la educación media, para avanzar hacia la elevación de la calidad de la educación, por la vía de la materialización del derecho al conocimiento de la cultura universal y nacional, de la ciencia, la tecnología, la lengua materna, las culturas de otros pueblos a través de su idioma, de la estética, la ética, de los principios más caros de la política y del proyecto humanista que encarnan los derechos humanos. Así, decir especialización de la educación media, es decir ciencias y humanidades aplicadas.

En la medida en que la educación de las nuevas generaciones se realice cada vez en mejores condiciones, y que pueda aplicar el principio didáctico de la enseñanza teórico-práctica, la formación para el trabajo intelectual y material se verán fortalecidas. De esta forma, la política no busca responder de manera unívoca a las necesidades sociales y de la producción, sino que se propone formar jóvenes más y mejor educados para la transformación progresista de las realidades económicas, políticas y culturales predominantes.

Las estrategias y acciones de la SED (2008-2011)

El diseño, funcionamiento, desarrollo y evaluación de la política de articulación de la Educación Media y Superior en

los Colegios Distritales, implica entre otras el desarrollo de las siguientes estrategias, metas y acciones.

Las estrategias

- Diseño, implementación, evaluación y mejoramiento permanente de un sistema distrital de Educación Media articulada a la Educación Superior;
- Diseño, implementación, fortalecimiento y evaluación del modelo académico del sistema distrital de Educación Media articulada a la Educación Superior;
- Diseño, implementación, evaluación y mejoramiento permanente de la estructura y procedimientos administrativos y de finanzas sostenibles del sistema distrital de Educación Media articulada a la Educación Superior;

Las metas iniciales son:

1. Acceso de 30.000 estudiantes de los estratos 1, 2 y 3 matriculados en el Instituciones de Educación Superior –IES– con el apoyo de la SED, propendiendo por una educación de calidad;
2. Desarrollo del modelo de articulación de la Educación Media con la Educación Superior en 60 colegios distritales, vinculados con el medio socio-productivo;
3. Análisis, proyección, administración y coordinación del sistema distrital de Educación Media articulada a la Educación Superior en las Instituciones Educativas Distritales donde se implementa el modelo educativo.

Las acciones a desarrollar en los colegios en su ámbito pedagógico, administrativo, físico y organizacional mediante el diseño de un currículo común en los grados 10o y 11o, compuesto por asignaturas de la Educación Media y varias de los programas de Educación Superior son:

- ❖ El rediseño curricular en la Educación Media, expresado en ajustes al PEI, y la articulación con los programas, asignaturas, contenidos, metodologías, evaluaciones, tiempos de la Educación Superior, en el nivel técnico y tecnológico. Esto implica la organización del plan de estudios de la Educación Media por semestres y créditos académicos;
- ❖ La reorganización institucional y administrativa y la definición de un marco normativo, que pasa por la organización de una oferta de programas técnicos y tecnológicos, resultado del conocimiento de las necesidades y expectativas de los estudiantes, y, de la caracterización institucional. La SED previamente establecerá los convenios con Instituciones de Educación Superior para el diseño curricular, acompañamiento, implementación y

seguimiento del programa en aquellos colegios previamente inscritos y seleccionados;

- ❖ Incorporar la cultura para el trabajo y modelos de orientación vocacional y profesional para el trabajo y el desarrollo humano;
- ❖ Articular la Educación Media con el trabajo, en particular con los sectores productivos;
- ❖ La vinculación del sector productivo que apoye las nuevas estrategias de desarrollo social democrático y sostenible;
- ❖ Afianzar compromisos comunes con instituciones de Educación Superior, reconocidas por su calidad educativa, trayectoria, experiencia y prestigio institucional, comprometidas mediante alianzas y convenios para:
- ❖ El fortalecimiento y transformación de la Educación Media y la articulación con la Educación Superior;
- ❖ La oferta de programas de formación técnica profesional y tecnológica, según necesidades esbozadas en las políticas de desarrollo productivo y las preferencias de las y los jóvenes;
- ❖ La definición de criterios para la formación de base y las secuencias educativas que se ofrecen en la Educación Superior;
- ❖ La definición de aspectos normativos relativos a la semestralización, homologación, certificación, titulación y acreditación de los programas de acuerdo con lo planteado en la Ley 749 de 2002;
- ❖ La definición de la estructura organizativa, administrativa y curricular de las instituciones de Educación Media y su articulación con la Educación Superior;
- ❖ La definición de criterios técnicos, pedagógicos, curriculares y de oferta-demanda de matrícula para el mejoramiento de la infraestructura, dotación y ayudas educativas requeridas, su adquisición y montaje;
- ❖ La formulación de planes de actualización e investigación para los docentes, así como de vinculación de los estudiantes en las áreas u opciones propedéuticas técnicas y tecnológicas;
- ❖ La formulación de propuestas de cambios estructurales en los aspectos administrativos de los colegios;
- ❖ La vinculación de los estudiantes a prácticas empresariales en condiciones laborales dignas.

De esta forma tendremos colegios con Educación Media Especializada en Académica, con Educación Media Especializadas en Técnica, o en ambos campos, compartiendo una estructura curricular propia del modelo de Educación Media y Superior y articulados a las Instituciones de Educación Superior.

• TEMA CENTRAL •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

Por la defensa y el fortalecimiento del bachillerato técnico en sus diferentes modalidades, distintas a las de la educación media técnica

Iván Evangelista Suárez Alfonso¹

Este documento presenta una serie de argumentaciones jurídicas y propuestas o peticiones de tipo personal y producto del sentimiento de algunos dolientes de la Educación Técnica que se imparte desde grado sexto a undécimo en las diferentes modalidades del Bachillerato Técnico. Estas instituciones, creadas antes de la Ley 115 de 1994, requieren en esencia, que se les respete el carácter con su infraestructura, bajo la premisa de que están dispuestas al cambio en cuanto a su reestructuración curricular que las siga diferenciando de las instituciones académicas tradicionales y de las de Media Técnica. Para esto es importante y necesario, contar con la voluntad política y administrativa de los gobernantes (Comisión Sexta del Senado de la República) con acciones constructivas que beneficien este tipo de educación y para comenzar, liderando un proyecto de Ley que contemple aspectos como: *financiamiento sostenible, reestructuración técnico-académica, sistema de evaluación diferente al de las instituciones académicas, dotación de todo tipo, parámetros mayores de docentes, obligatoriedad del sector productivo con este tipo de educación, requisitos para el talento humano que la administra e imparte este tipo de educación y para quienes aspiran recibir esta clase de formación, etc*

Tomándome el sentimiento de las comunidades de las instituciones técnicas que ofrecen algún tipo de Bachillerato Técnico diferente a la media técnica, y como doliente que soy de este tipo de educación, hago algunas reflexiones incluyentes, que buscan la participación en el debate para la *defensa, reestructuración curricular y fortalecimiento del Bachillerato Técnico en sus diferentes modalidades desde grado sexto (6°) hasta el grado undécimo (11°)*. Paso por alto en este escrito la historia o evolución de la Educación Técnica y sus modalida-

des (industrial, comercial, social, salud, agrícola, etc.) que se ha venido prestado en el mundo y particularmente en Colombia; sin embargo, considero importante resaltar el desconocimiento u omisión de parte de las entidades gubernamentales que han administrado y vienen administrando la educación y en especial la de *carácter técnico* con determinada *modalidad*, pues interpretan arbitrariamente las normas y las argumentaciones jurídicas que respaldan a este tipo de educación en Colombia, que es totalmente distinta a la Media Técnica.

La educación técnica, en términos generales se encuentra respaldada por la Constitución Política de la República de Colombia en sus artículos 26, 27, 44, 52, 53, 54, 58, 67, 68, 71 y 189-21 y por la Ley General de Educación (115 del 1994) en los artículos 3, 4, 5, 13, 20, 22, 23, 28, 34, 138 y en especial por el *Art. 208*, el cual es bien explícito con respecto a las instituciones técnicas existentes antes de fecha de expedición de dicha ley en cuanto a que estas *conservarán su carácter...* De esto, se puede interpretar o deducir, que todas las instituciones educativas técnicas y diversificadas con sus diferentes modalidades (industrial, comercial, agrícola, promoción social de la comunidad, salud, etc.) creadas por el Decreto 080 de 1980 y sus reglamentarios, poseen un fuero especial ante los administradores de la educación, llámese Ministerio de Educación Nacional –MEN-, Secretarías de Educación y demás entidades gubernamentales. Desafortunadamente en la mayor parte de los casos, se les viene administrando como si fueran instituciones de modalidad académica tradicional, tal es así, que se pasan por encima y anteponen cualquier política, plan, decreto o resolución, circular o apreciación personal contra lo establecido en el artículo 208, *el cual por ser de una Ley, se deduce, que es palabra mayor y está refrendando o respetando todas las normas anteriores (Decretos y resoluciones) que le dieron origen y vida al Bachillerato Técnico en sus diferentes modalidades ...*

La mayoría, por no decir todas las instituciones técnicas, en su interior y bajo la autonomía institucional dada por la Ley General de Educación, quieren realizar cambios de reestructuración curricular en sus áreas técnicas o especialidades de sus modalidades, pero, *NO quieren incorporarse a la educación media técnica, en razón que la ley no lo hace obligatorio...* (Ver Art. 208- Ley 115 de 1994). Entonces las comunidades

¹ Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C. 1999. Licenciado en Administración y Supervisión Educativa de la Universidad de la Sabana, Bogotá, D.C. 1989. Bachiller Técnico Industrial del Instituto Técnico Industrial Piloto. Posee amplia experiencia en la docencia universitaria como en Educación Básica Secundaria y Media. Integrante del Comité Nacional de Instituciones Técnicas. Docente de Fundación y Metalurgia Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas de Bogotá, D.C. Correo electrónico: ivanev_sual@yahoo.es

educativas se preguntan: ¿Por qué se pretende cambiar a estas instituciones a media técnica? ¿Por qué se desconoce el Bachillerato Técnico de 6°-11°, y, en especial, se pretende suprimir la fundamentación técnica-básica que reciben los estudiantes desde grado 6° hasta el grado 9°? Mientras que en algunos países del oriente, se le da la importancia que merece a la formación técnica desde la educación primaria.

Se nota con gran preocupación, que en algunos sectores de la administración tanto del Ministerio de Educación como de las Secretarías de Educación Departamentales o Distritales (con pocas excepciones), hay en general, confusión frente a los conceptos de *Técnica*, *Tecnología* y *Ciencia*, y por lo tanto se viene impartiendo ordenes a rectores y docentes, erradas por desconocimiento u omisión de la historia y de la ley. Fruto de esta confusión, se presenta a la educación *media técnica*, como una solución para la formación de *mano de obra calificada* requerida por la industria, a sabiendas que lo máximo que se podría obtener en este tipo de educación, sería operarios o ayudantes, ya que a esta modalidad de educación *media técnica*, solo se le asigna el treinta por ciento (30%) del tiempo escolar en los grados 10° y 11° para la formación técnica. Además de restarle este tiempo a la formación académica a los estudiantes, se les lesiona significativamente en lo académico, colocándolos en clara desventaja frente a los bachilleres académicos o técnicos, causándoles una mayor dificultad para su desarrollo personal y social, pues no se vinculan fácilmente a las empresas como técnicos, obligándolos a prolongar su estadía en el sistema educativo, para lograr la idoneidad necesaria, en los denominados institutos tecnológicos y en las universidades, ignorando de hecho los estudios desarrollados por el sociólogo Aldo Solari,² que demostró que al prolongar el ciclo propedéutico, se margina más del sistema a las clases menos favorecidas, y que estas formas de organización de la educación llevan a ocupaciones y posiciones sociales más inferiores, causando un impacto social de pobreza y poca decisión frente al Estado que nos representa, marginándolos de las actividades políticas democráticas por considerarlas un engaño.

Después de la promulgación de la Ley General de Educación (115 de 1994) de educación, se gestó un movimiento académico-pedagógico en los institutos técnicos e INEM, inicialmente en forma individual y luego desde 1998, bajo el liderazgo señor rector, Joel Darío Sánchez Reyes (se retiró como tal en el 2000); dicho movimiento se estancó en razón de la falta de líderes y organización; pero a su vez, afortunadamente resurgió con el trabajo académico que se viene dando en los Congresos de Educación Técnica, que han girado en torno a aspectos relevantes en pro del fortalecimiento de los Institutos Técnicos (ITI, ITAS, INEM, etc.) en sus diferentes modalidades, especialmente en temas relacionados como: currículo, evaluación, financiamiento, una legislación pertinente para este tipo de educación, etc. Este trabajo académico lo sustentan los cinco *Congresos de Educación Técnica* desarrollados hasta la fecha en diferentes partes del país (el I en Sogamoso –Boyacá- año 2003, el II en Santa Marta en el 2004, el III en Carmen de Viboral –Antioquia-

en el 2005, el IV en Ocaña –Norte de Santander- en el 2006 y en el 2007 fue el V en Santiago de Cali –Valle-). En este último, los ejes temáticos fueron: Productividad, Política Nacional; Desarrollo Técnico, Tecnológico y Científico; Educación Técnica y Tecnológica en relación a la Educación superior y Currículo en la Educación Técnica y Tecnológica, entre otros. En el año 2009 el VI Congreso será en Bogotá, D.C. (*Septiembre 30, Octubre 1, 2 y 3*) y se espera reunir a un gran sector de la comunidad educativa que permita avanzar en la consolidación de un proyecto de ley para la educación técnica (básica secundaria y media del Bachillerato Técnico) en el país.

Actualmente, desde el Ministerio de Educación MEN y las Secretarías de Educación –quizá por desconocimiento, confusión o exceso de autoridad- se ha querido manejar a los Institutos Técnicos de igual forma como lo han venido haciendo con las instituciones de tipo académico, al punto que les están imponiendo la educación Media Técnica. Ello ha generado caos y desesperanza al interior de sus comunidades, pues la formación técnica, representa una oportunidad para miles de personas que desean un futuro mejor, ya sea a nivel profesional, laboral o de autogestión.

Con base en lo descrito y en particular en lo analizado, concluido y propuesto en los diferentes congresos, deseo extender una invitación a que aunemos esfuerzos para colaborar y apoyar la defensa de la educación técnica (diferente a la Media Técnica) en busca de su reestructuración curricular en cada una de sus modalidades con sus especialidades, el fortalecimiento en todos los aspectos (técnico-pedagógico, económico, etc.) para poder consolidar las siguientes propuestas y peticiones:

1. Que en un plazo no muy lejano, se tenga en cuenta dentro las reglamentaciones de Ley, la redefinición de los niveles de la educación formal, donde se requiera, especificando aspectos como la Educación Técnica completa, en cuanto al servicio educativo que se ofrece en los Institutos Técnicos en sus diferentes modalidades, es decir, *básica –fundamentación- técnica desde el grado 6°. a 9° y de especialización en los grados 10°, 11°* con la posibilidad de crear los grados 12° y 13°, como en su momento se presentó ante el MEN (en el año 2000), el proyecto de reglamentación de la Educación Técnica en los Institutos Técnicos a nivel nacional con la proyección de convertirlos en Institutos Técnicos Superiores, en la misma forma como ya se hizo con las Escuelas Normales, mientras que a los técnicos e INEM se les viene acabando;
2. Es necesario, ejercer control político y veeduría a las Secretarías de Educación con respecto lo siguiente: el proceso de matrículas masivas por computador, la discutida cobertura, el desconocimiento a lo establecido en el literal “d” tanto del Art. 144 de la Ley 115 como del Art. 23 del Decreto 1860 de 1994, donde se les dio como una de sus funciones a los Consejos Directivos de las instituciones educativas *fijar los criterios para la asignación*

2 Solari, Aldo *La desigualdad educativa: problemas y políticas*. CEPAL. Serie Políticas Sociales. Santiago. Chile, 1994

• TEMA CENTRAL •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

de los cupos disponibles para alumnos nuevos.... Sin embargo, esta función no se está ejecutando puesto que se impone actualmente una demagogia política nacional de cobertura en función de los sistemas, sin respetar lo establecido por la Ley. Esto no se puede considerar discriminación, cuando no todos los estudiantes tienen la actitud ni la aptitud hacia la educación técnica;

3. Es importante, reformular esta educación sin prevenciones económicas con el pretexto de ahorrar y no invertir en educación técnica y que el gobierno revise su inversión en aspectos como: el Decreto 3020 de 2002 en cuanto a los parámetros de asignación de docentes para las *áreas técnicas o especialidades* desde el grado 6º. al grado 11º; los docentes no son suficientes, pues estos deben ser más numerosos a los establecidos para la primaria, secundaria y media (áreas académicas). Como mínimo, deben existir 2.0 docentes por grupo o curso, pues para el taller un grupo-curso se divide en dos. Se requiere además, el financiamiento efectivo en recursos físicos de todo tipo para este tipo de educación. Es importante aclarar, que con el cubrimiento de los docentes técnicos, para grupos pequeños de estudiantes, se estaría contribuyendo con el cumplimiento de las normas de seguridad industrial y salud ocupacional (Ley 9 de 1979 y sus reformas) frente a la cantidad de estudiantes, ya que manejar la enseñanza práctica en un taller específico con grupos de estudiantes de 40 o más, y con un solo maestro se presenta *alto riesgo* de accidentalidad. Lo pertinente sería de 15 a 20 estudiantes por grupo para las prácticas de laboratorio-taller en cada una de las especialidades y en todas las modalidades. (Art. 27 de la C. N.). No se trata que necesitemos para el desarrollo del mundo, del país o la industria un *montón* de técnicos, sino los necesarios, adecuadamente preparados y estructurados para contribuir al desarrollo y mejoramiento del país, que actualmente atraviesa por la más grave crisis de la historia la cual nos ha conducido a la guerra, a la cual si se le asigna un buen presupuesto;
4. Que se respete el carácter y su naturaleza jurídica a los institutos técnicos e INEM de todo el país, teniendo en cuenta sus modalidades y especialidades con base a lo establecido el Art. 208 de la Ley 115 de 1994. Y de ser necesario, alguna reglamentación en el marco de dicho artículo, que se haga con la participación activa, efectiva y concertada de todos Gobiernos Escolares de cada una de estas instituciones técnicas a nivel nacional;
5. Rescatar el proyecto de reglamentación del Artículo 208 de la Ley 115 de 1994, elaborado por los Institutos técnicos de todo el país y radicado internamente en el Ministerio de Educación en diferentes oportunidades (Año 2000 y 2003). O en su defecto, que se retome el trabajo de un nuevo proyecto de Ley integrado que contemple: *reestructuración curricular, financiamiento especial y sostenible, parámetros de docentes, evaluación especial diferente a la establecida en el Decreto 1290 de 2009,*

etc. Para esto, es importante contar con la participación y colaboración efectiva de la Comisión Sexta del Senado de la República (Conclusiones del V Congreso);

6. Revisar y evaluar el tipo de evaluación, específica para los estudiantes que se preparan dentro de la formación técnica, el cual esta afectando negativamente la calidad, responsabilidad y disciplina de los estudiantes. Especialmente, a los técnicos, se les ordena dar el mismo tratamiento, cuando por sus características de trabajo práctico de más de 300 horas al año y no se puede pretender que se le de el mismo proceso de evaluación que se le da a una asignatura de corte académico, con una simple recuperación escrita o práctica de 2 o 4 horas;
7. Que se cree un sistema nacional de pruebas especiales, (teórico-prácticos acorde a su especialidad) ya sea a través del ICFES o de otra entidad, con el fin de poder establecer la calidad del egresado y de la institución, en lo que respecta a los procesos que afecten las diferentes modalidades de los estudiantes de técnica (básica y media) con miras a acreditar los técnicos egresados de éstas con perfil empresarial, ya sea en lo industrial, comercial, etc. sin necesidad de tener que acudir a otras instituciones técnicas o tecnológicas como actualmente se pretende organizar... Es decir, que éstas mismas saquen profesionales (técnico y tecnólogos) certificados de acuerdo a lo que necesita el sector productivo de bienes o servicios. Unido a esto, se debe gestionar ante la instancia correspondiente el *derecho a la igualdad* en cuanto a la evaluación de los *Bachilleres Técnicos* en sus modalidades y diferentes especialidades. Esta desigualdad, se ve reflejada en las actuales pruebas de estado (ICFES) diseñadas para bachilleres académicos, lo cual es discriminatorio. A pesar de esto, la estadística y la historia no mienten aunque ésta sea mal contada, en razón a que, los egresados con el perfil de *Bachilleres Técnicos* en sus diferentes especialidades, han demostrado altos puntajes en dichas pruebas y son apetecidos en el ámbito laboral para el diseño y ejecución de grandes obras de infraestructura en el país, e inclusive para otros países;
8. Que *NO se integre* arbitrariamente a las instituciones educativas, pero que *SI* se les permita a los Consejos Directivos de las instituciones educativas la buena *Asociación* (Art. 38 de la C. N.) conservando el derecho a escoger con quien, para conformar la asociación que exige la Ley 115 de constituirse en instituciones de ciclo básico ó en su defecto, de ciclo completo; conservando la autonomía y la preservación de los principios 2 y 7 de la Declaración de los Derechos del Niño Naciones Unidas 1959;
9. Que se conserve *la Autonomía* de los gobiernos escolares en las instituciones técnicas, respetando sus Proyectos Educativos Institucionales, para la administración del recurso físico y humano *bajo asesoría de buena fe de las Secretarías de Educación* como función inherente del Estado y como lo dicte la ley, mejorando así la relación del ente administrativo y el operativo (Art. 1 de la C. N.);

10. Que se mantenga y respete el *examen de admisión*, para estudiantes nuevos de estas instituciones, teniendo en cuenta los criterios emanados por cada uno de los Consejos Directivos de cada institución para la asignación de cupos disponibles (literal "d" del Art. 144 de la Ley 115 de 1994);
11. Tener en cuenta en los concursos nacionales y regionales, las necesidades especiales y la cantidad de docentes técnicos para las áreas técnicas específicas de cada una de las modalidades, puesto que desde ya varios años que no se reemplazan las vacantes que se vienen presentando en áreas técnicas;
12. Reglamentar la obligatoriedad de las industrias de bienes y servicios con este tipo de institutos (diferente a la existente con el SENA), brindando, pasantías para estudiantes y docentes como mecanismo de complementación y actualización y por ende del desarrollo de la educación técnica y tecnológica (Art. 54 de la C. N.);
13. Que el SENA por su carácter, amplíe su aporte y asesoría, en la parte curricular junto con las Secretarías de Educación (Art. 54 de la C. N.) con el fin de integrar las experiencias afines y enriquecer los procesos de formación de los estudiantes y de la verdadera integración con el sector productivo de bienes y servicios;
14. Elaborar un estudio de la conformación de espacios, estructura y dotación en cada una de las plantas físicas de los institutos técnicos, con el fin de mantener y mejorar sus instalaciones en busca de la calidad del servicio que ofrecen a sus estudiantes;
15. Dar prioridad a la inversión de los recursos provenientes de Ley 21 de 1982 (incluyendo su modificaciones: Resoluciones 277 de 2003 y 445 de 2004) en los institutos técnicos, pues ésta era la intencionalidad de dicha ley, pero lamentablemente quienes administran la educación, cambiaron la intencionalidad de la misma, más fortalecieron la burocracia y la tramitología.

Es cierto que las arcas de la nación se encuentran exhaustas y que las necesidades son mucho mayores a los recursos que se disponen para enfrentarlas y superarlas, pero no por ello se le debe hacer a la educación recortes presupuestales que generen males mucho mayores como los que se están intentando superar. Ello es particularmente necesario de revisar, en lo pertinente a nuestra capacidad de preparar a nuestros ciudadanos para ingresar a la industria competitiva y a la posibilidad de posicionarnos en el ámbito nacional. La formación para el trabajo se ha descuidado por sus elevados costos y se ha reducido o desplazado de la instituciones de secundaria, para dejarla básicamente a cargo de instituciones como el SENA, a quien también se le esta lesionando con el proyecto de reestructuración y con la natural secuela, de dejar olvidados a los institutos técnicos e INEM para hacerlos aparecer como culpables; la responsabilidad del Estado es la de preparar al educando para que se vincule efectivamente a la sociedad actual que es una sociedad tecnológica, y eso desde una mirada

global, ha generado la dificultad para desarrollar una nación productiva,

Se recomienda y se pide a los padres de la patria, concretamente a *la Comisión Sexta del Senado*, crear una comisión, que estudie los diferentes aspectos de lo anteriormente descrito, desde los aspectos presupuestales hasta los aspectos transformadores de procesos de pensamiento en los niños y jóvenes estudiantes, que estamos seguros se están afectando negativamente. Además, que se proteja a los docentes, que hacen parte de la comunidad educativa, quienes se encuentran indefensos y amenazados ante tanto atropello. No siendo la falta de presupuesto la excusa del Estado para que justifiquen las fallas en la administración pública en todo el territorio nacional, renunciando así, a las funciones que le fueron encomendadas por nosotros, el pueblo. Todas las instituciones técnicas, piden a gritos que se les apoye y gestione realizar un proyecto de Ley sostenible para todas las modalidades, como ya se hizo con las Escuela Normales, que busque garantizar la cobertura y la calidad de los estudiantes y el desarrollo de las comunidades en general, con la intervención de las mismas en su diseño, planeación y ejecución.

• Bibliografía

- Congresos de Educación Técnica. Conclusiones y recomendaciones. Sogamoso 2003, Santa Marta 2004, Carmen de Viboral 2005, Ocaña 2006 y Cali 2007.
- Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas de Bogotá, Ponencia presentada ante el Concejo de Bogotá (2003) y en el V Congreso de Educación Técnica (2007).
- Presidencia de la República Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Tomo 1. Informe. (1997), *Colombia al filo de la oportunidad*, Bogotá, D.C.
- | | |
|-----------------------|--|
| República de Colombia | Constitución Nacional de Colombia, 1991. |
| _____ | Ley 9 de 1979. |
| _____ | Ley 115 de 1994. |
| _____ | Decreto 1860 de 1994. |
| _____ | Decreto 3020 de 2002. |
| _____ | Ley 749 de 2003. |
| _____ | Decreto 1290 de 2009. |
- Solari, Aldo (1988) *Nuevas Políticas Sociales: Educación*. CEPAL, Montevideo.
- Solari, Aldo: *La desigualdad educativa: problemas y políticas*. CEPAL. Serie Políticas Sociales.
- (Publicación en homenaje al quinquenio del fallecimiento del autor). Santiago, Chile, 1994.

• TEMA CENTRAL •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

...Sobre la articulación de la educación media del bachillerato técnico, con la educación superior y el mundo del trabajo

Wilson Darío Vivas Zubieta¹



Se condensan a continuación generalidades de la vivencia del proceso de articulación de los grados décimo y undécimo del Instituto Técnico Distrital Francisco José de Caldas ITI de la ciudad de Bogotá, D.C. con la Educación Superior y el mundo del trabajo, experiencia que lleva más de tres años en su desarrollo, la cual ha sido muy gratificante



46

Atendiendo más que una necesidad, una exigencia de la sociedad, formalmente desde el año 2002, un colectivo de docentes proyectó entre otras actividades, la necesidad de llevar el bachillerato técnico industrial hasta el grado doce y trece, en la intención de garantizar con calidad y pertinencia, la continuidad en la construcción del proyecto de vida de nuestros estudiantes, hacia el mundo del trabajo y/o su proyección en la educación superior.

Desde finales del año 2005, el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas ITI (Cra 68F N°63B-02, barrio Bosque Popular, de la Localidad de Engativá, Bogotá D.C., Colombia) se viene proyectando como una de las Instituciones de educación media articulada con la educación superior, en el marco de la política Distrital, planteada en el Plan Sectorial de Educación 2004-2008 Bogotá una Gran Escuela, específicamente en el programa de *Articulación de la educación media con la educación superior y el mundo del trabajo* cuyo objetivo es en primer lugar, generar alternativas educativas que articulen la educación media con la educación superior técnica y tecnológica y con el mundo laboral, y de otra parte, imprimirle una orientación profesional y productiva a la educación media. Y ahora con el *Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2008-2012 "Bogotá Positiva: Para Vivir Mejor*, y específicamente, el Plan Sectorial de Educación de Bogotá, 2008-2012, *Educación de Calidad: Derecho de Todos para Vivir Mejor*, el proyecto *Jóvenes con mejor educación media y mayores oportunidades en educación superior*, el cual tiene como meta apoyar a 30.000 jóvenes de estratos 1, 2 o 3 matriculados en el sistema de educación superior, y desarrollar el modelos de articulación de la educación media con la superior técnica y tecnológica en sesenta colegios oficiales del Distrito.

¹ Coordinador de Articulación en el ITI Francisco José de Caldas. Licenciado en Mecánica. Ingeniero Industrial. Especialista en Informática y Multimedia. 8 años de experiencia docente técnico. 2 años experiencia Coordinador técnico. 2 años experiencia Coordinador de Articulación. Correo electrónico: articulacionitisup@gmail.com

En ese escenario, y según exigencias de la SED, se trabaja con la asesoría, apoyo y acompañamiento *in situ* de una Institución de Educación Superior IES, y por supuesto de la Dirección de Educación Media y Superior de la SED; así, el equipo de pares académicos se dedica al permanente análisis de la estructura y fines de la formación técnica en instituciones similares dentro y fuera del país², la caracterización del ITI y de la IES, las estructuras conceptuales propuestas y construidas en las áreas y especialidades del bachillerato técnico industrial que ofrece el ITI y la proyección de las mismas hacia la Educación Superior, las cadenas productivas, los requerimientos del sector socio-productivo, la clasificación nacional de ocupaciones, pudiendo así actualizar y fortalecer desde el plan de estudios, los procesos de aprendizaje.

Con los acuerdos N°011 de Agosto de 2007, y N°025 de noviembre del mismo año, logra atenderse la demanda de un rediseño curricular en la educación media, y por supuesto en la educación Básica. La implementación del acuerdo N°011, en el marco de la articulación de la educación media del bachillerato técnico con la educación superior, viene requiriendo de la comunidad apoyo y respaldo, pues, pese al reconocido posicionamiento actual del ITI, las siete especialidades arraigadas en desarrollos mantenidos casi intactos en el tiempo, desconociendo incluso las preferencias de las y los jóvenes, no constituyen evidencia de sostenibilidad, calidad y pertinencia en la impresionante dinámica socio-productiva del mundo de hoy.

En la búsqueda de condiciones de calidad y pertinencia, se viene ofreciendo actualización específica a los docentes (competencias, diseño de módulos, ofimática, robótica y automatización, manejo de diferentes software, cableado estructurado, etc.), se han creado y dotado ambientes de aprendizaje que favorecen nuevas estrategias metodológicas (sala MAC, tablero inteligente, Centro de Mecanizado CNC, con su respectiva sala de veinte puestos de masterCAM, salas para aplicaciones específicas de dibujo asistido por computador CAD, salas de conferencias adecuadamente dotadas, posicionadores para automatización y robótica, material bibliográfico, laboratorios-talleres, motores de inyección electrónica), mejorando la infraestructura educativa que responda al fomento, innovación y cambio tecnológico.

Se continúa trabajando en la definición de aspectos normativos relativos a la semestralización, homologación, certificación, titulación y acreditación; la estructura orga-

nizativa, administrativa y curricular; los criterios técnicos, pedagógicos, curriculares y de oferta-demanda de matrícula para el mejoramiento de la infraestructura, dotación de equipamientos y ayudas educativas requeridas, su adquisición y montaje; los planes de actualización e investigación para los docentes, así como de vinculación de los estudiantes en las áreas u opciones propedéuticas técnico y tecnológicas profesionales.

Desde antaño, el ITI entrega a la sociedad, volúmenes importantes de bachilleres técnicos industriales en las diferentes especialidades, bachilleres que se suman a la gran cifra que busca un cupo en la educación superior y en el sector productivo³, hoy estimulamos con calidad, desde el bachillerato técnico industrial, y específicamente en la educación media, el esfuerzo educativo de los estudiantes, ofreciéndoles una oportunidad cierta de ingresar a la educación superior, mediante diferentes procesos de homologación, con 22 universidades actualmente en convenio con la SED, o "*si lo desea*" directamente a tercer semestre en la IES con la que estamos en convenio. (Aplica para nuestros bachilleres técnicos industriales en las especialidades de Electricidad y Electrónica, Mecánica Automotriz, y Mecánica Industrial). De esta forma con favorables subsidios condonables, podrán obtener en corto tiempo una formación técnica profesional y al mismo tiempo, si así lo quieren y lo consiguen, continuar una carrera profesional.

El ITI, aplaude el compromiso y presencia creciente en el proyecto, de colegios, universidades, y específicamente, de Instituciones de educación técnica en el equipo de Instituciones de Educación Media y Superior, pues definitivamente la sumatoria de experiencias, alienta el camino, afianza la ruta y favorece los aciertos en el objetivo de diseñar e implementar un modelo de articulación de la Educación Media con la Educación Superior y el mundo del trabajo.

• Bibliografía

Hernández Fernández Ana y María del Rosario Patiño (2000). *Una educación técnica con eficiencia*, Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

Velasco, Carlos (2004) *La educación técnico profesional de nivel medio en siete países de América Latina y el Caribe*, UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

2 Velasco, Carlos (2004). *La educación Técnico Profesional de nivel medio en siete países de América Latina*, UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

3 *El problema social radica en el hecho de que un alto porcentaje de jóvenes entre 15 y 23 años de las Localidades de la Bogotá, ni estudian ni trabajan y carecen de oportunidades para continuar estudios de educación superior o para vincularse al mundo socio-productivo. En este sentido las y los jóvenes de Bogotá carecen de opciones posibles, viables y ciertas para un futuro académico y/o laboral. SED-UES (2008) Educación media y superior: lineamientos estratégicos y operativos de la política de educación media especializada y articulada con la educación superior. Oct-2008. Bogotá, DC.*

• **TEMA CENTRAL** •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

La Educación Media en Colombia

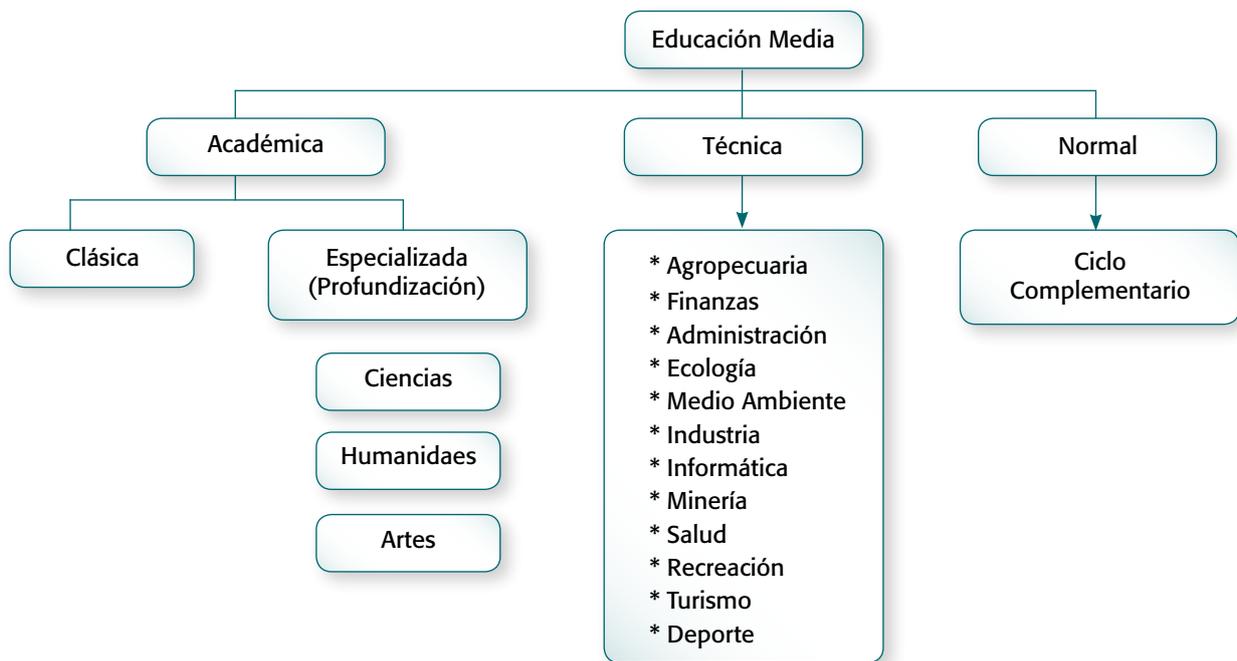
Víctor Orlando Gaona Rosas¹

La Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la ley general de educación, en su artículo 27 expresa:

La educación media constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10°) y el undécimo (11°). Tiene

como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo². Así mismo la ley define en otros de sus artículos, su carácter y los criterios a tener en cuenta, en su aplicación. La educación media puede ser académica, técnica o normal. (Gráfico No. 1).

Gráfico No. 1



La educación media académica puede ser especializada, según los intereses y capacidades de los estudiantes en ciencias, artes, o las humanidades, u optar por intensificar algunas áreas, de acuerdo con la vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior los estudiantes, o simplemente optar por el bachillerato clásico. Además le asigna a la media académica, las mismas áreas de la educación básica, pero en un nivel mas avanzado adicionando, las ciencias económicas y políticas y la filosofía.

La educación técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación su-

perior. La formación debe ser calificada en especialidades tales como: Agropecuaria, comercio, administración, ecología, finanzas, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte. Debe incorporar, en su formación teórica y practica, lo mas avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante este en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia.

Para la creación de institutos de educación media técnica o para la incorporación de otras y para la oferta de programas, se deberá tener una infraestructura adecuada, el personal docente especializado y establecer una coordinación con el Sena u otras instituciones de capacidad laboral o del sector productivo³

1 Secretario General CEID FECODE, Correo electrónico: vigarospresidente@hotmail.com
 2 Ley General de Educación del 8 de febrero de 1994.
 3 Ley General de Educación del 8 de febrero de 1994 artículo 32, Parágrafo.

La educación que conduce al título de normalista, también hace parte de la educación media, con la respectiva normatividad. Lo descrito anteriormente nos indica que la educación media mirada desde la ley general, tiene diversas manifestaciones y opciones para la formación de los estudiantes. De la misma manera esta ley formulo los fines de la educación, como fundamento importante en la formación integral de los estudiantes en su artículo 5° y los objetivos de cada nivel. Plantear lo plasmado en la ley general de educación, en materia de educación media, pareciera trivial y simple por la amplia difusión y conocimiento que se tiene de la ley en los ámbitos académicos a partir de su expedición, el 8 de febrero de 1994.

Pero, no es así porque en estos momentos es imprescindible hacerlo, debido a la profunda contrarreforma educativa, iniciada con el primer recorte de las transferencias, como consecuencia del el Acto Legislativo 01 de 2005, y hecha realidad a través de la Ley 715 de 2001 y sus decretos reglamentarios y profundizada por políticas oficiales como la llamada *Revolución Educativa*, que al aplicarla ha golpeado a la Ley General de Educación.

La sensación de las personas en los ámbitos educativos, es que la Ley General no se aplica, en aspectos que entren en contradicción con la política nacional en materia educativa; algunos ejemplos con respecto a la educación media, son los siguientes:

- 1) El artículo 5° de la Ley General de Educación que define los fines, no ha sido desarrollado en el país plenamente, a pesar que se toma como referencia en muchas de las normas expedidas. La lectura cuidadosa de cada uno de los 13 fines nos indica que tal afirmación es real;
- 2) La academia, lo artístico, la filosofía, las expresiones culturales, las profundizaciones en alguna área del saber han venido siendo desplazadas por la enseñanza y el desarrollo de habilidades y destrezas en oficios que conducen a la preparación de mano de obra barata, desvirtuando los objetivos de la educación media;
- 3) Las instituciones educativas se han venido transformando en aparentes instituciones técnicas, sin la infraestructura y las condiciones planteadas en la ley general, mencionadas en párrafos anteriores y por el contrario, las existentes históricamente, no se les ha dotado de las debidas condiciones, para ofrecer algunas de las especialidades descritas anteriormente;
- 4) La investigación, el acceso a la ciencia, los derechos humanos, la salud, la soberanía nacional son temas que

están en profunda crisis como lo demuestran los hechos que día a día se desarrollan en el país.

La aplicación de estas políticas, impacta en la educación en general, pero tienen un efecto significativo en la media, por la función social y formativa de este nivel." En efecto, este es el último nivel de educación formal que recibe la mayoría de los egresados: futuros ciudadanos, estudiantes y trabajadores:

Es el puente entre la vida escolar y la vida real; 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 oportunidad de completar su formación ciudadana y de comprender la complejidad y diversidad de la vida y de las oportunidades que le esperan después del colegio. Para otros, la calidad y pertinencia de la educación recibida será decisiva en sus oportunidades y destinos educativos, laborales y personales⁴

En Colombia, el *puente esta quebrado*, tal como lo manifiestan Víctor Manuel Gómez, Claudia Milena Díaz y Jorge Enrique Díaz, en su libro titulado con esa expresión; la razón radica en el hecho de que no existe una verdadera política de articulación que le permita y garantice a los egresados el desarrollo de sus proyectos de vida, o la construcción de otros. Por el contrario existe varias rupturas, empezando por el preescolar, el cual se ofrece parcialmente, desconociendo que para el futuro desarrollo del niño, es necesario prestarlo mínimo en tres niveles.

En la educación básica, primaria y secundaria, y la media encontramos otra ruptura y algunos de los motivos de la misma; ello lo podemos establecer en la inoperancia de las asociaciones de centros educativos, hechas para tal motivo, que no han cumplido con el papel articulador que le asignó el Ministerio de Educación; ellas sólo han servido para racionalizar las plantas de personal y recortar los recursos para educación. Otra gran ruptura existe entre la educación media y la educación superior, donde la situación se complica, en razón de las múltiples causas que la producen y que tienen su origen, en la estructura de la educación colombiana, que no cuenta con un sistema que articule los diferentes niveles de la educación

Caracterización de la Educación Media en Colombia

El Art. 67 de la Constitución de 1991 dice que la educación *será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que*

4 Gómez, Víctor Manuel, Claudia Milena Díaz, Jorge Enrique Torres (2009). *El Puente esta Quebrado*. Universidad Nacional, Bogotá, D.C.

• TEMA CENTRAL •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

comprende como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica⁵. Esto nos indica que allí hay un problema de carácter constitucional; al no quedar la educación media como derecho constitucional, motivo por el cual no faltan las propuestas oficiales de ahorrarse unos cuantos miles de millones de pesos de inversión en educación, propagando la idea de la privatización total de la educación media y universitaria, como si lo que la Constitución establece como mínimo fuera el máximo de la obligación del Estado para proporcionarla, o como si el Estado tampoco tuviera la obligación de ofrecerla porque los jóvenes no tienen la obligación de tomarla⁶.

El carácter posbásico y no obligatorio de la educación media ha traído consecuencias entre las que se destacan: eximir al Estado de la responsabilidad de conceptualizar y desarrollar los fines de la educación y los roles sociales propios de este nivel; la ausencia de política explícita y propositiva respecto a la universalización de la cobertura, la gratuidad, y el tipo de educación media que requiere la sociedad colombiana; la baja cobertura en municipios y regiones y sectores socioeconómicos de menores ingresos, a pesar de los subsidios a la oferta y la demanda de algunos municipios con mayores recursos económicos⁷.

A los estudiantes de la educación media académica -independientemente de sus desigualdades de origen, dotación de capital cultural y de su diversidad de intereses y necesidades educativas- se les impone un modelo homogéneo, con escaso o nulo valor ocupacional para la mayoría de los egresados, que no pueden acceder a los pocos cupos en las universidades públicas, ni mucho menos pueden comprar la educación privada.

La mayoría de los planes de estudio, procesos de formación y actividades curriculares de la educación media, están orientados hacia la consecución de buenos resultados en los exámenes de estado, dejando por fuera otros saberes y competencias de gran valor del proceso formativo, que no son medidos en este tipo de pruebas, pero que son de gran importancia y validez en la experiencia educativa de los estudiantes, empobreciendo y limitando de esta manera su proceso de formación.

La educación media en Colombia, no contempla que las opciones de vida después del colegio deben ser un tema importante de orientación e información y que la responsabilidad formativa no se debe reducir, a la duración de la escolaridad, sino que debe trascender hacia el proceso de inserción creativa de los

jóvenes en el mundo de la vida, de la educación y del trabajo, es tan evidente este desconocimiento que los orientadores escolares han sido excluidos de los procesos de formación⁸.

La reducción significativa de la cobertura al ingresar a la media es evidente por los siguientes hechos:

En el año 2005 el promedio nacional de cobertura fue de cincuenta y siete punto siete por ciento (57,7%), que corresponde al grupo de edad de 16 a 17 años, y presenta variaciones según región o ciudad. La no consideración de la educación media como un nivel de desagregación necesario de ser medido dificulta calcular indicadores confiables.

La duración de la permanencia escolar en Colombia es de once años, por debajo del estándar internacional de doce años de escolaridad, que adicionada con ingreso temprano a la escuela, conlleva el ingreso a la educación media a los 15 y 16 años de edad; esto dificulta las innovaciones curriculares y pedagógicas orientadas a integrar o articular las funciones de formación general y de formación para el trabajo. Por ejemplo en la ciudad de Bogotá, D.C. más de veinte por ciento (20%) de la matrícula en este nivel es de jóvenes menores de 17 años⁹.

La alta demanda y escasos cupos en la educación y ausencia de oportunidades laborales a los que no alcanzan la universidad.

Entre los años 2002-2004, los egresados del nivel medio aumentaron en más de 15000 estudiantes en el país. En Bogotá, D.C. el aumento fue de 9172 en ese periodo (13%). En 2004 presentaron examen de estado en esta ciudad 80.345 estudiantes de grado 11.

La encuesta realizada en el 2004 por la alianza *Educación compromiso de todos*, concluyó que los jóvenes no asisten a las universidades por las siguientes razones: altos costos de la educación superior (47%); no hay suficientes becas (28%); no existen cupos suficientes en las universidades oficiales (27%). Por ejemplo, en el año 2004, la Universidad Nacional admitió solamente 10.752 estudiantes, de un total de 104.103 aspirantes, lo cual corresponde a una tasa de absorción de diez punto treinta y tres por ciento (10,33%), y una tasa de rechazo de ochenta y nueve punto siete por ciento (89,67%). Así, se demuestra la elevada competencia por los escasos cupos de la educación pública y, adicionalmente ella se concentra en cinco entes territoriales: Bogotá 33,1 %, Antioquia 13,5%, Valle del Cauca 8,3%, Atlántico

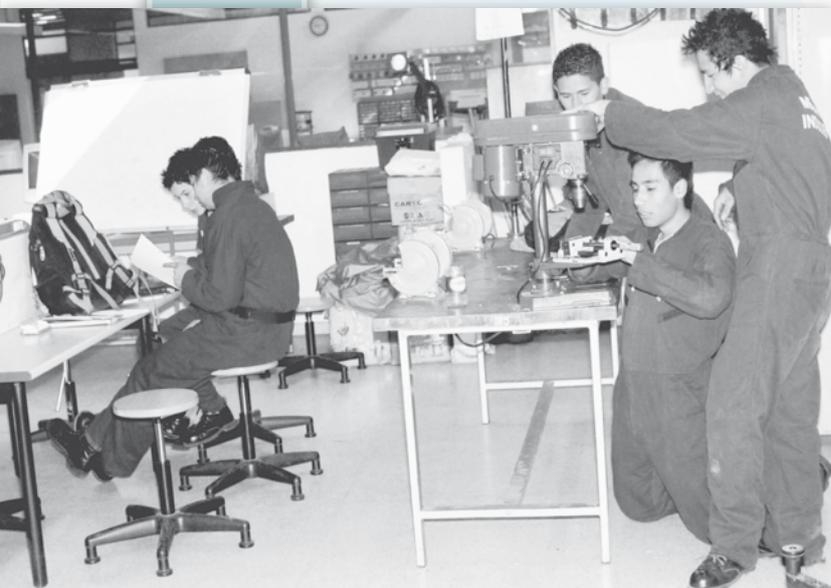
5 Constitución Política de Colombia, 1991.

6 Vasco, Carlos E. (2006) *Siete retos de la Educación Colombiana periodo 2006 a 2009*. Medellín, 10 de marzo.

7 Gómez, Víctor Manuel et al, Op. Cit.

8 Gómez, Víctor Manuel, et al, Op. Cit.

9 Gómez, V.M. Op. Cit. Pág. 26-27.



6,3 %,y Santander 6,0%.¹⁰ Esto nos muestra que la articulación entre educación media y superior, manifiesta profundas dificultades y que el futuro de los egresados de la educación media no es halagador, si no por el contrario tiende a agravarse ante la ausencia de políticas públicas sobre el tema.

Currículo y Plan de Estudios: La Ley General de Educación caracterizó los criterios que se debían tener en cuenta en la elaboración de los currículos y los planes de estudio de la educación media, señalando las áreas fundamentales, las diferentes alternativas de especialización, tanto de la media académica, como de la técnica, los objetivos, dejando a la autonomía escolar; entre éstos: los contenidos, la metodología, la organización de las aéreas, la intensidad horaria, las actividades de formación, las condiciones para ofrecer la media técnica; sin embargo la contrarreforma educativa y la aplicación de la llamada revolución educativa no han permitido desarrollar estos criterios curriculares, por el contrario la media académica y técnica se han ido adecuando a las condiciones del mercado y al Tratado de Libre Comercio TLC.

Capacitación Docente: La educación media soporta los rigores de la ausencia de una política de capacitación, de la racionalización de las plantas docentes y de la improvisación en la asignación de responsabilidades académicas, debido a la falta de docentes para las diferentes especialidades, obligando a las instituciones a designar docentes en aéreas diferentes a su formación profesional, atentando contra la calidad de la educación.

Los retos para el nivel medio en Colombia

La carencia de un sistema educativo colombiano, la preocupación por los problemas ya anotados, la recuperación de la Ley General de Educación como política pública y la financiación de la educación, deben ser preocupaciones recurrentes, en el ámbito de la educación colombiana y referentes, para plantear e impulsar retos para el nivel medio, dada la importancia de este nivel en la igualdad social de oportunidades educativas, en la perspectiva de una educación científica y democrática. En este contexto proponemos los siguientes:

- *Ambientar la educación pública en la cultura política y económica colombiana como la inversión mas rentable, no como un rubro engorroso del gasto público que debe recortarse al primer guiño del Fondo Monetario Internacional o del Banco Mundial¹¹;*
- *Articular la cobertura con la calidad.* La mal llamada *Revolución educativa* significa un plan de cobertura sin inversión adicional. En este sentido no tiene nada que reclamar el gobierno al sostener que ha cumplido con la meta de un millón de nuevos cupos en la educación básica y en la educación media en tres años, si la Contraloría sostiene que la deserción en ese mismo periodo fue de más de 700.000, alumnos; situación en la cual algunos desertan por factores económicos, otros por desplazamiento forzado y los restantes, unos 200.000, correspondiente a treinta por ciento (30%) debido a la percepción de inutilidad y aburrimiento en los estudios y la falta de calidad educativa. De esta manera pensar en un millón y medio de nuevos cupos sin inversión adicional y sin articulación con la calidad, es lo más cercano al pensamiento mágico,¹² que se ha visto en las políticas educativas de los últimos años;
- *Universalizar el acceso al nivel medio y la permanencia en éste durante los próximos años a partir de las tasas actuales de cobertura que oscilan entre el 40% y el 60% del grupo de edad según regiones y ciudades del país.* Como la cobertura universal no es suficiente, también es necesario la calidad y la pertinencia;
- *La educación es un derecho constitucional por lo tanto se debe ampliar hasta la media en el sentido de ser obligatoria de calidad y paga por el Estado. De la misma manera El derecho que tiene la nación a la apropiación y generación del conocimiento técnico, tecnológico y científico, más avanzado. Hoy es indiscutible que el conocimiento científi-*

10 Gómez, V.M. Loc. Cit.

11 Vasco Carlos E. (2006) Op. cit. Pág. 1-2.

12 Vasco, Carlos E. Op. Cit. Pág. 2-3.

• TEMA CENTRAL •

- Dilemas y perspectivas de la educación técnica y de la educación media -

co constituye un indispensable medio de producción, que requieren los países y las sociedades para el progreso y el bienestar de la sociedad, los países con soberanía económica, que impulsan el desarrollo de su industria y agricultura¹³ por ejemplo, requieren de sistemas educativos y de ciencia y tecnología avanzados, que le garantice a la sociedad bachilleres, técnicos, profesionales, y científicos de alto nivel. Por esto es necesario un reto adicional, cual es la conquista de la ley estatutaria, que desarrolle el precepto constitucional del derecho a la educación;

- *Generalizar en la educación media académica las especializaciones, que profundicen, realmente en el conocimiento científico y recuperen la academia como base del avance de los saberes, de la misma manera en la media técnica, como factor de formación laboral en las mejores condiciones y con lo más avanzado de la tecnología.* Fortalecer las instituciones que históricamente han ofrecido el bachillerato técnico y solo crear nuevas si cumplen con las condiciones estipuladas en la ley general de educación, expuestas en párrafos anteriores en este escrito. El diseño del currículo de la media debe propender y tener en cuenta que la educación, no solo es una preocupación cognoscitiva, es también una preocupación práctica y ética, que se relaciona con todas las acciones y programas que dignifiquen la vida de los seres humanos,¹⁴ por lo tanto debe tener en cuenta, aspectos relevantes como: la inclusión y la motivación durante su permanencia en el sistema; la pertinencia; la relación del estudiante con el conocimiento, con el maestro y con la escuela; las condiciones pedagógicas; las metodologías; el ambiente escolar; la sostenibilidad de los procesos pedagógicos, y la capacidad de la escuela para interpretar las demandas de formación social y productiva del contexto¹⁵.
- La articulación de la educación secundaria y media con la superior y con el trabajo y el empleo¹⁶. Este reto es múltiple, pues cada pareja de niveles representa un reto específico. El primer caso, es el reto es la articulación de la educación infantil, que incluye las salas cunas, las guarderías atendidas por las madres comunitarias, con los distintos tipos de preescolar y luego, la articulación entre el grado cero y el primer grado de primaria. El gran reto es articular los jardines infantiles, con la educación básica primaria; a partir de ofrecer los tres grados del preescolar, en edades de 3, 4 y 5 años. El siguiente reto es articular la básica primaria, con la básica secundaria y la secundaria con la media, para llegar al problema mayor, la articulación

de la media con la superior, con el mundo del trabajo y el empleo. Este aspecto es objeto de una propuesta por parte de la Secretaría de Educación de Bogotá e incluye la enseñanza por ciclos educativos y la articulación de la media con la educación superior, que se está trabajando y es objeto de análisis por parte de los sectores educativos y académicos y será presentada en foro sobre educación media que se desarrollara en el mes de septiembre. La desarticulación entre media y superior no puede superarse sin repensar la media y la posbásica, sin reorganizar los vínculos institucionales y sin estudiar más a fondo la psicología y la sociología de los adolescentes¹⁷ y jóvenes de las edades respectivas y pensar en un escenario más amplio: En la relación educación trabajo y empleo.

- *El proyecto Educativo Institucional símbolo de la Autonomía Escolar.* Otro de los retos importantes para las instituciones y la educación media es el rediseño de los PEI, como elemento esencial en los planes de estudio de la media y su articulación con el sistema educativo, en la perspectiva de recuperar la ley general de educación y en la formación integral de los estudiantes.

Todos los esfuerzos deben dirigirse a construir un currículo alternativo, sea fruto de la discusión, a todos los niveles, que se anteponga a la "Revolución Educativa", que actúe como elemento articulador, con criterios científicos y prepare las condiciones para acceder a una educación de calidad y democrática, para un país, que se debate en profundos problemas, que deben tener solución política. Se trata del PROYECTO EDUCATIVO ALTERNATIVO PEDAGOGICO ALTERNATIVO "PEPA"

• Bibliografía

- Foro Educativo Distrital, (2007) Esquema de la ponencia, Junta Directiva de la ADE, Bogotá, D.C. 18 de abril.
- Foro Educativo Distrital (2008), Documentos para el debate Evaluación integral para la calidad de la educación, Bogotá, D.C.
- Gómez, Víctor Manuel, Claudia Milena Díaz, Jorge Enrique Torres (2009). *El Puente esta Quebrado*. Universidad Nacional, Bogotá, D.C.
- Higueta Carlos, Lucila Santamaría, Rosalba Gómez, *Lo que todo educador debe saber*.
- Vasco, Carlos E. (2006) Siete retos de la Educación Colombiana periodo 2006 a 2009. Universidad EAFIT, Medellín, 10 de marzo.

13 Foro Distrital, (2007) Esquema de la ponencia, de la Junta Directiva de la ADE, Bogotá, D.C. 18 de abril.

14 Foro Distrital, (2007) Esquema de la ponencia, de la Junta Directiva de la ADE, Bogotá, D.C. 18 de abril.

15 Foro Educativo Distrital (2008), Documentos para el debate. Bogotá, D.C.

16 Vasco, Carlos E. Op. Cit. Pág. 5-6.

17 Vasco, Carlos E. Op. Cit. Pág. 5-6.

La educación técnico profesional en Chile: los riesgos del laberinto

Jorge Inzunza H.¹, José Quintana G.²

Los autores analizan el desarrollo histórico de la modalidad técnico-profesional de la enseñanza secundaria obligatoria en Chile, describiendo el nivel de la política pública, el ámbito de la gestión intermedia local, y la vida de la Escuela. Desde esta perspectiva, se aborda el problema de la continuidad de estudios hacia la educación superior en cuanto a las posibilidades de articulación real para los jóvenes que optan por esta modalidad y las contradicciones existentes. Finalmente, se abre una discusión acerca de las trayectorias de los egresados de este tipo de educación y sobre el sentido e intencionalidades de una educación escolar técnica en Chile y América Latina

La educación técnica en América Latina

La educación técnica en América Latina es una estrategia de enseñanza ya consolidada, nacida en un contexto histórico particular del desarrollo de la sociedad industrial y que ha sufrido profundas transformaciones desde su creación, tanto en cuanto a sus propuestas técnicas, como en relación a sus sentidos. En este aspecto, en Chile existe una intencionalidad desde el discurso estatal de impulsar esta modalidad con el fin de promover el desarrollo productivo del país y las posibilidades de calificación e inserción laboral de los jóvenes. Sobre este contexto, aparece un cuestionamiento sobre los reales alcances y objetivos de una educación técnica en un escenario de desiguales sociedades en Latinoamérica, y la pregunta acerca de cómo se constituyen las trayectorias de estos jóvenes y sus posibilidades de ingresar a la educación superior.

Antecedentes

La educación técnico-profesional en Chile cuenta con historia de larga data. Ya en tiempos de la colonia española existían iniciativas ligadas a la formación práctica, siempre con un sentido de minusvalía respecto a la formación intelectual. Luego de la independencia nacional, es en 1845 cuando se aprueba presupuestariamente el nacimiento de una de las instituciones más relevantes del campo técnico profesional: la Escuela de Artes y Oficios, destinada a la formación de obreros. La escuela se estructuró en el año 1848 bajo la dirección del francés Julio Jariez (ex subdirector de la Escuela de Artes y Oficios de Angers y Chalons). *El primer reglamento de la Escuela en 1851, disponía que los cursos tuvieran una duración de cuatro años y comprendía enseñanza teórica y práctica. En la primera se enseñaba gramática, historia y geografía de Chile, música y matemáticas. Se daba gran importancia al dibujo que era dividido en ornamental, de máquinas, lineal, de geometría descriptiva y croquis de matemática*³. En esta escuela se enseñó gramática, historia y geografía de Chile, música y matemáticas, además de dibujo (ornamental, de máquinas, lineal, de geometría descriptiva y croquis de matemática).

Este impulso educativo pretendía disciplinar a la mano de obra chilena, en un país que seguía importando fuerza laboral extranjera (Inglaterra, Francia y Estados Unidos fundamentalmente), ya que ésta aparecía con mejores hábitos y calificaciones para ocupar las maquinarias modernas. La opción de la precaria *industria* del siglo XIX optó por no desarrollar tecnológicamente su quehacer, basándose en una fuerza laboral numerosa y barata. El imperativo educativo asociado a la nueva clase proletaria se enmarcaba entonces en que (...) *el nuevo orden económico requería disponer de una mano de obra suficientemente receptiva a las señales del mercado como para acudir, en las cantidades suficientes, allí donde fuese necesaria; cuyo ritmo de actividad pudiese regularse en base a un incentivo monetario; pero de la que también pudiese prescindir con facilidad cuando sus servicios dejaran*

53

- 1 Psicólogo, Universidad de Chile. Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad de París X Nanterre (Francia). Programa Equipo de Psicología y Educación (EPE), FACS Universidad de Chile. Correo electrónico: jinzunzah@gmail.com.
- 2 Licenciado en Psicología de la Universidad de Chile. Asesor en Programa Liceos Prioritarios, Programa Equipo Psicología y Educación (EPE), Universidad de Chile. Correo electrónico: jose.antonio.quintana@gmail.com.
- 3 Cavieres, Paola; Pérez, Eliana; Sepúlveda, Carola (2004): *Cocinar, tejer, coser y bordar: la acción de los primeros liceos femeninos fiscales de Santiago en el reforzamiento del rol tradicional de la mujer (1894-1912)*. Memoria para optar al título de grado de Licenciado en Educación, mención en Historia y Geografía, y Profesor de Estado. Universidad de Santiago, Santiago, Chile, Pág. 101.

• INTERNACIONAL •

de ser rentables⁴. Es la emergencia de la llamada *disciplina industrial*. El debate de la época, promovido por la Sociedad Nacional de Agricultura, planteaba la necesidad de incentivar la enseñanza técnico-profesional para: *incorporar a Chile en el proceso de avance científico-técnico, que se desarrollaba ya aceleradamente en Europa*⁵.

Las crecientes demandas por una mayor formación técnica o práctica, vinculada a las clases obreras, sufrían de esta contradicción fundacional: la existencia de una industria que no evolucionaba (relacionada con la extracción de materias primas), y que por lo tanto ofrecía puestos de trabajo de baja calificación o complejidad. En el año 1887 nace el símil femenino de la Escuela de Artes y Oficios, que llevó por nombre Escuela Profesional de Niñas, ligado a la formación en actividades de tipo doméstico, lo cual se expresa en el currículum ofrecido: Comercio, Moda, Lencería y Costura Corriente, Bordado, Guantería, Cartonaje y Marroquinería, Cocina, Lavado y Aplanchado, y Dibujo.

Un segundo impulso estatal relevante de la educación técnica estatal se da durante el auge del estado desarrollista chileno encabezado por los llamados *gobiernos radicales* (1938-1952). Es así como: *Se crean en este período la Universidad Técnica del Estado (UTE), la cual funde la Escuela de Artes y Oficios, la Escuela de Ingeniería Industriales, las Escuelas de Minas de Copiapó y La Serena, las Escuelas Industriales de Concepción y Valdivia, la Escuela Industrial de Temuco y el Instituto Pedagógico Técnico. A estas entidades se suma la creación de una nueva Dirección a nivel ministerial: la Dirección de Enseñanza Profesional (DFL N°6/4817 de 1942)*⁶. El Instituto Pedagógico Técnico tuvo como objetivo la formación de docentes para la educación secundaria técnica, comercial, industrial y agrícola⁷. El conjunto de estas medidas significaron que la matrícula en esta modalidad en el año 1950 ascendiera de 3.456 alumnos a 9.422. Este segundo momento expresa la agudización de una crítica hacia la formación enciclopédica del sistema educativo chileno, lo cual no aparecía pertinente en un contexto de progresiva democratización del acceso al liceo (escuela secundaria), y de intensificación de los procesos de industrialización y urbanización⁸. La enseñanza secundaria abrió oficialmente entonces, una posibilidad de trayectoria específica para la formación técnica, orientándose

no exclusivamente hacia el ámbito laboral, sino también hacia la continuidad de estudios superiores⁹.

Entre la reforma educativa de 1965 y el golpe militar de 1973, la presión sobre el sistema escolar aumentó notablemente. La mayor cobertura del sistema educativo en educación secundaria provocó que la promesa de ascenso social tensionara a las instituciones terciarias (universidades). En esos años se definió que la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) duraría cuatro años -al igual que formación Humanístico-Científica-, posteriores a los ocho años de Enseñanza Básica. Durante la dictadura militar la enseñanza secundaria vivió un nuevo cambio, se dividió en dos ciclos, reduciéndose a dos o tres años la formación técnica, *liberalizándose* la oferta formativa, y traspasándose setenta y un liceos a corporaciones empresariales. Sumado a estos cambios, la gran *reforma neoliberal* del gobierno de A. Pinochet modificó el contexto jurídico constitucional, desprotegiendo el derecho a la educación, estableciendo la subvención por asistencia de los alumnos y alumnas o sistema de *voucher*, desalojando a las escuelas y a los docentes de la matrícula (y de la responsabilidad) del Ministerio de Educación a través el proceso de municipalización, y la privatización de la enseñanza superior. En esta perspectiva, la dictadura impulsó un mercado educativo, que significó la expansión explosiva de instituciones terciarias de educación técnico-profesional (institutos profesionales y centros de formación técnica) de dudosa calidad.

La política educativa de la dictadura significó, durante los años 80, un mayor aumento de la cobertura escolar de la EMTP pasando de un 29% en 1981, a un 36% en 1990. Este aumento pudo estar dado por las expectativas de los sectores populares, que veían en esta formación una vía de obtención de una calificación, ya que las universidades no estaban dentro del imaginario de lo posible¹⁰.

Gestión de la EMTP en Chile: desde la política pública hasta la Escuela

A partir de la Reforma Educacional de los años 1990 comienzan a darse diferencias relevantes entre las modalidades Científico-Humanista y Técnico-Profesional de enseñanza media en Chile. En esta última, se establecen módulos es-

4 Salazar, Gabriel y Pinto, Julio (2002): "Historia contemporánea de Chile III. La economía: mercados, empresarios y trabajadores". Editorial LOM, Santiago, Chile., Pág. 173.

5 Muñoz Juan; Norambuena, Carmen; Ortega, Luis y Pérez, Roberto (1987): "La Universidad de Santiago de Chile: sobre sus orígenes y su Desarrollo Histórico". USACH. Santiago, Chile.

6 Inzunza, Jorge (2009): *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. OPECH, Santiago, Chile, Pág. 56.

7 Aedo C. y González, L. (2004): «La Educación Superior en Chile», *Revista Calidad en la Educación* N° 2. Santiago: Consejo Superior de Educación.

8 Núñez, Iván (1997): "Historia reciente de la educación chilena". Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación PIE. Santiago, Chile, Pág. 2.

9 Equipo Revista Docencia (2007): "Un primer acercamiento a la relegada Enseñanza Media Técnico-Profesional". *Revista Docencia*, Vol. 32, Año XII, Agosto, pp. 34-43. Colegio de Profesores A. G. Santiago, Chile., Pág. 35.

10 Miranda, Martín (2005): "Transformación de la Educación Media Técnico-Profesional". En Cox, C. (editor): *Políticas educacionales en el cambio de siglo, La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria. Santiago, Chile.

pecíficos para cada una de las especialidades, eliminando las asignaturas tales como Filosofía y Psicología, Ciencias Naturales, Artes, Educación Física y Consejo de Curso; y a esto se suma una disminución de la cantidad de horas de aprendizaje del idioma Inglés. En los planes sólo se dejan los contenidos factibles de evaluar mediante la prueba estandarizada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) que evalúa los subsectores de Lengua y Comunicación y Matemáticas para el segundo año de educación media.

La EMTP se estructuró en base a procesos de aprendizaje para el desarrollo de competencias específicas por medio de módulos independientes, lo que permitiría por una parte configurar ciclos de aprendizaje sobre una actividad determinada, y por otra permitir al establecimiento escolar estructurarse de acuerdo a sus propias posibilidades y recursos. Por otra parte, este currículum por competencias se fundamenta en la necesidad de que los trabajadores actuales puedan desempeñarse adecuadamente en la sociedad de la información¹¹. En relación crítica situación heredada de las políticas de apertura indiscriminada de carreras técnico-profesionales en la enseñanza secundaria, se intentó generar dos procesos: fortalecer la pertinencia de las formaciones y establecer procesos de acreditación de las carreras ofrecidas por los liceos.

La propuesta de *Formación Dual*, importada de Alemania y Holanda, buscó generar esta conexión entre Escuela y Empresa, incorporando al alumno durante los dos últimos años de enseñanza secundaria como aprendiz en el proceso productivo de una empresa privada, siendo supervisado por un profesor tutor del Liceo y por un maestro guía de la empresa, manteniéndose en actividades de capacitación en el Liceo. Se sostiene que en esta relación laboral-formativa existen beneficios, tanto para el alumno (conocimiento del campo laboral, empleabilidad, comunicación con superiores y pares), para la empresa (formación de mano de obra según sus necesidades, contar con personal y tecnología para formar alumnos, evitar riesgos en la contratación), como para las Escuelas (especialización según demanda laboral, aumento matrícula, involucramiento del empresariado en lo educativo, y actualización de contenidos curriculares) (Chilecalifica, S/A). No obstante, hasta hoy este tipo de formación se da raramente en el sistema educativo, o se desarrolla precariamente. Los liceos, abandonados muchas veces a su suerte, no cuentan

con mecanismos adecuados para adaptar sus currículos a la realidad (cambiante) del mundo productivo, viviendo, muchas veces, falencias graves en infraestructura, la cual sigue obedeciendo al modelo industrial clásico.

Por otra parte, se iniciaron procesos de acreditación de las especialidades de la EMTP, construyéndose estándares de evaluación para los liceos técnico-profesionales (Equipo Revista Docencia, 2007: 41). El organismo encargado de implementar este sistema de acreditación de la calidad de las especialidades es Chilecalifica¹². De esta forma, los liceos realizan un autoanálisis y posteriormente se someten a una auditoría externa proveniente de la división provincial del Ministerio de Educación¹³. Los criterios e indicadores utilizados para éste procedimiento refieren a los ámbitos de: gestión docente, curricular y de espacios educativos; recursos de aprendizaje; resultados (eficiencia) de la especialidad; y gestión institucional¹⁴.

Pese a estas iniciativas, el contexto general de la EMTP vive condiciones pauperizadas. Las movilizaciones de los estudiantes secundarios del año 2006 denunciaron justamente esta precariedad, lo cual llevó a la presidencia a prometer una fuerte inyección de recursos que están llegando lentamente a los liceos, pero sin ningún análisis territorial de necesidades ni de articulación con los sectores productivos.

La compleja articulación entre EMTP y Educación Superior

Durante los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia (1990 hasta la actualidad) ha existido una preocupación explícita por la articulación de la EMTP y la continuidad de estudios superiores. Estos gobiernos han sostenido el doble objetivo de fortalecer una educación con calidad y equidad, aceptando las condiciones que han impuesto los organismos económicos internacionales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Monetario Internacional) que apuntaban a la reducción del gasto educativo en educación superior a favor de la enseñanza básica, ya que este nivel produciría mayor rentabilidad social¹⁵. Paradójicamente, ésta disminución no actúa constriñendo el crecimiento de la educación superior. De hecho, la libertad de empresa en educación permitió el surgimiento indiscriminado de instituciones privadas de educación superior de diverso tipo, lo cual con-

11 Chilecalifica (2006): "Documento de trabajo: la educación técnico-profesional en Chile". Antofagasta, Chile. Gobierno de Chile. Disponible en: www.chilecalifica.cl/califica/mLaboral/Estudios%20Formacion%20Tecnica/Mineria/CPA2-02-01/La%20Educacion%20Tecnico%20Profesional%20en%20Chile.pdf

12 Chilecalifica es un programa dependiente de los Ministerios de Economía, Educación, y Trabajo y Previsión Social, y que pretende la creación de un sistema de educación y capacitación permanente para el desarrollo productivo del país y el progreso de las personas.

13 Chilecalifica (S/A): "La formación dual. La unión perfecta educación-empresa para el desarrollo de los jóvenes". Gobierno de Chile. Santiago, Chile. Disponible en: http://www.educacionempresa.cl/archivos/diptico_SQM.pdf

14 Chilecalifica (2009): "Matriz de ponderación de criterios e indicadores". Documentos para el procedimiento de acreditación de especialidades. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.chilecalifica.cl/>

15 Banco Mundial (1995a): "Priorités et stratégies pour l'éducation". Washington, Estados Unidos.

• INTERNACIONAL •

tinúa hasta nuestros días, con la salvedad que existen ahora procesos de acreditación (léase control de mercado) de estas entidades. El mismo Banco Mundial sostiene que la participación del sector privado ser ampliada y mejorada mediante la creación de condiciones de política pública favorable, sugiriendo que los gobiernos pueden actuar reduciendo la regulación de las instituciones técnico-profesionales, provocando así una aceleración positiva de la respuesta del sector privado¹⁶. El Estado en este sentido debe asignar fondos, según el Banco Mundial, para promover el financiamiento privado, lo que de no suceder limitaría el acceso y la equidad del acceso a la educación superior. Por otra parte, se consigna que las instituciones públicas terciarias de educación deben diversificar sus fuentes de ingresos.

El exitoso modelo chileno, para algunos, desarrolló gran parte de las recomendaciones contractuales con estas entidades. En términos concretos, las cifras señalan que del total de instituciones de educación superior¹⁷, entre los años 1990 y 2005, la matrícula de los Institutos Profesionales aumentó doscientos ochenta y seis punto siete por ciento (286,7%), la de los Centros de Formación Técnica bajó diez y nueve punto siete por ciento (19,7%), mientras que la de las universidades aumentó trescientos setenta y tres por ciento (373%) en dicho período. Esta tendencia habla de un proceso anómalo de crecimiento, ya que contra el discurso de la política educativa, ha habido una hipertrofia de la universidad. Por otra parte, se observa una excesiva concentración de las instituciones de educación superior, donde cincuenta y siete punto cinco por ciento (57,5%) de ellas está localizada en tres de las quince regiones del país (cifra que aumenta a sesenta y cinco punto ocho por ciento -65,8% -de los institutos profesionales). Sólo diez y seis universidades de un total de sesenta y cuatro son estatales, mientras que, el resto de universidades, la totalidad de los institutos profesionales (48) y centros de formación técnica (117) son de carácter privado¹⁸. Esta descripción refleja un aspecto crítico de esta expansión privada de la educación superior, y es que, el financiamiento de la carreras de los estudiantes procede de fuentes privadas, es decir proviene de las propias familias; de hecho sólo diez y siete por ciento (17%) del gasto en educación superior está a cargo del Estado¹⁹.

Por otra parte, es necesario señalar que el paso de la enseñanza secundaria a la enseñanza superior en Chile está marcado esencialmente por un proceso de selección. Actualmente la herramienta utilizada para ello es la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que mide conocimientos estandarizados y ciertas habilidades. La PSU es una prueba voluntaria, aunque desde el año 2006, gracias a las movilizaciones de los estudiantes de enseñanza secundaria, las becas para el pago de la prueba se masificaron, lo cual está posibilitando que más estudiantes la estén rindiendo. Sin embargo, un estudio reciente señaló que sólo cuarenta y dos por ciento (42%) de los egresados de enseñanza media rendía efectivamente la prueba, donde la PSU se constituye como un instrumento de reconocimiento educativo para quienes provienen de situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, legitimando las desigualdades sociales de origen²⁰.

Por lo tanto, se produce una discriminación negativa hacia aquellos estudiantes de sectores económicos medios y bajos que no obtienen puntajes altos, que por lo tanto -y paradójicamente- tienen mayores dificultades en obtener becas del Estado, concentrándose en entidades privadas (universidades, CFT e IP). El informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior reafirmó esta situación, sosteniendo que, *El perfil de los alumnos que ingresan a CFT e IP es diferente al de los alumnos que ingresan a las carreras universitarias, no sólo por los indicadores académicos que puedan exhibir (NEM²¹ o PSU) sino porque pertenecen a hogares con un ingreso menor, provienen mayoritariamente de colegios particulares subvencionados y municipalizados y, fundamentalmente, porque la gran mayoría no tiene por actividad exclusiva el estudio, sino además el trabajo.* (2008: 130). De hecho, si bien señalábamos que el sistema total de educación superior exhibe una cobertura en ascenso, la estructura segregacionista del sistema escolar y el financiamiento privado, promueven que el quintil socioeconómico más pobre tenga sólo una representación de diez punto siete por ciento (10,7%) de los estudiantes de las universidades públicas; cinco punto siete por ciento (5,7% en las universidades privadas; diez punto cuatro por ciento (10,4%) en los centros de formación técnica; y ocho

16 Banco Mundial (1995b): "Vocational and technical education and training". Washington, Estados Unidos.

17 En Chile existen tres tipos de instituciones de educación superior. Las universidades que pueden otorgar títulos profesionales y toda clase de grados académicos (especialmente de licenciado, magíster y doctor). Los Centros de formación técnica son aquellas instituciones que sólo otorgan el título de técnico de nivel superior; mientras que los Institutos Profesionales sólo pueden otorgar títulos profesionales de aquellos que no requieran licenciatura, y títulos técnicos de nivel superior en las áreas en que otorgan los anteriores. Estas definiciones están contenida en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), y no especifican mayormente las diferencias conceptuales entre IP y CFT. Tanto a los IP como a los CFT los estudiantes pueden ingresar sin necesidad de rendir la Prueba de Selección Universitaria. Ninguna de estas dos instituciones ha contado con financiamiento estatal.

18 El número de instituciones de instituciones de educación superior cambia año a año, siendo una de las razones los procesos de acreditación que deben pasar. En el periodo 1990-2004 el Ministerio de Educación ha revocado el reconocimiento oficial a 100 centros de formación técnica, 24 institutos profesionales, y nueve universidades.

19 Kremmerman, Marcos (2006): "Por una política de financiamiento al servicio de la educación". Revista Docencia N° 29. Colegio de Profesores A. G. Santiago, Chile.

20 Corbalán, Francisca; Contreras, Marisol; Redondo, Jesús (2007): "Cuando la suerte está echada. Estudio cuantitativo de factores asociados al rendimiento en la prueba de selección universitaria". REICE. Vol. 5, N° 5e, Pág. 9.

21 Notas o calificaciones de Enseñanza Secundaria.

punto tres por ciento (8,3%) en los institutos profesionales²². Dicho de otra manera, se observa, por ejemplo, que para el período 2002-2003 el quintil más rico alcanza estudios superiores en setenta y cuatro por ciento (74%), creciendo ocho por ciento (8%) en el periodo, mientras la matrícula del quintil más pobre llega a quince por ciento (15%), aumentando sólo cinco por ciento (5%) en el mismo periodo. Uno de cada siete jóvenes del quintil más pobre sigue estudios superiores, mientras uno de cada cuatro lo hace del quintil más rico²³.

Esta baja representatividad de las clases económicas más bajas, habla de una clausura real de la continuidad de estudios superiores para aquellos jóvenes provenientes de los liceos técnico-profesionales, que como se ha indicado provienen de las clases económicas medias bajas y bajas en su mayoría. Hay muchos que se pierden en el laberinto.

Esta compleja articulación nos informa de los perversos resultados de las lógicas privatizadoras y competitivas en educación. Los alumnos y alumnas de las escuelas públicas y las particulares que son subvencionadas por el Estado tienen escasas posibilidades de estudiar en las universidades, CFT o IP. Para aquellos/as estudiantes que provienen de establecimientos secundarios técnico-profesionales existen lejanas posibilidades de validar los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas en sus liceos. Aún hoy, la constitución de itinerarios conectados vertical y horizontalmente sigue siendo un horizonte, mas no una realidad, *se requiere que la formación de nivel superior agregue valor a aquella que se proporciona en el nivel medio, partiendo del reconocimiento de una reconfiguración del rol ejercido hasta hace poco por los técnicos de nivel medio y superior, al transferirse las tareas rutinarias basadas en el esfuerzo humano hacia sistemas mecatrónicos, y al desaparecer la función supervisora por la generación de equipos de trabajo que se caracterizan por ser polivalentes y con autonomía para desempeñarse*²⁴

Discusión: trayectorias laberínticas

Como bien señalan Ghiardo y Dávila, *en el sistema escolar chileno, como ocurre en el de muchos otros países, la diferencia entre modalidades de estudios en la secundaria a la larga se traduce en una diferencia de destinos educativos y laborales (...) cada una de las modalidades de educación secundaria suele asociarse a un modo particular de relación con los estudios y el trabajo, que a la vez implican modos y*

*plazos diferentes de proyectar sus transiciones a la vida adulta*²⁵. Los estudiantes de las clases socioeconómicas más bajas de ambos géneros son los que están siguiendo la educación técnico-profesional, también son quienes estarían fuertemente motivados por ingresar al mundo laboral, en lugar de desear continuar con estudios superiores. El factor de clase parece ser crucial en la decisión por entrar a estos establecimientos, aunque también ha sido una fuerte apuesta desde el mismo Estado, *Cada vez son más los establecimientos de este sistema (municipalizado) que han incorporado la modalidad técnica o que incluso han cambiado de giro y pasado de ser científico humanistas o polivalentes a liceos exclusivamente técnico profesionales. No hay establecimientos de financiamiento privado que impartan esta modalidad. Esta alternativa no forma parte de las estrategias de las clases alta o media alta, más orientadas hacia la titulación profesional, principalmente universitaria*²⁶

Es interesante notar que solamente en el segmento de los jóvenes más pobres, ochenta y nueve por ciento (89%) de estudiantes de 19-20 años aún no termina la enseñanza media. Este dato permite señalar que el rezago que se va acumulando en la enseñanza secundaria, impacta directamente sobre las posibilidades de estudios superiores. Esto se suma a los problemas económicos, la opción por el trabajo, y el cuidado de los hijos que se presentan con mayor peso en los jóvenes más pobres. En términos estructurales el costo privado de la educación superior es muy alto para las clases bajas, además de no contar con una trayectoria escolar a favor, lo que se condice con los bajos puntajes que se obtienen en la PSU.

No obstante, las esperanzas de los jóvenes de ambos géneros siguen siendo altas. Probablemente el aumento de cobertura, la progresiva presencia de estudiantes de las clases económicas más bajas en el sistema de educación superior, hace que se generen mayores expectativas en relación a la continuidad de estudios y a la inserción laboral.

Sin embargo, estas expectativas se confrontan con la realidad de los egresados de esta modalidad. En un estudio realizado con egresados de liceos técnico-profesionales de la provincia de San Antonio es posible apreciar una muestra de esta compleja realidad. Las remuneraciones de estos egresados en promedio no superan el sueldo mínimo nacional, sus condiciones laborales son precarizadas y existen escasos cambios

22 Encuesta CASEN en: www.mideplan.cl

23 Espinoza, Oscar; Fecci, Ester; Gonzalez, Luis; Marianov, Vladimir; Mora, Arturo; Ocaranza, Olaya; Prieto, Juan Pablo y Rodriguez, Emilio (2006): "Informe Educación Superior en Iberoamérica: el caso de Chile". Centro Universitario de Desarrollo CINDA, Proyecto Universia. Disponible en: <http://www.cinda.cl/>.

24 Miranda, 2005, Op. Cit. Pág. 411.

25 Guiardo, Fernando y Dávila, Oscar (2008): "Trayectorias sociales juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo". Instituto Nacional de la Juventud y Centro de Estudios Sociales CIDPA. Santiago, Chile, Pág. 79.

26 Dávila, Oscar; Ghiardo, Fernando; Medrano, César (2005): "Los desheredados. Trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles". Ediciones CIDPA. Valparaíso, Chile.

• INTERNACIONAL •

en estas condiciones a medida que avanzan los jóvenes en sus trayectorias. El aprendizaje y la calificación de estos jóvenes no se condicen con la mejora de sus condiciones de vida. (Bustos y Quintana, 2009).

Por todo lo anteriormente mencionado, se puede sostener que el campo de la formación técnico-profesional ha sido despojado de la responsabilidad del Estado, y ha pasado a conformar un mecanismo de generación de mano de obra a bajo costo acorde a las necesidades del mundo productivo y los intereses privados, más que convertirse en una fuente de desarrollo del país y de ser una posibilidad real de movilidad y/o empleabilidad juvenil.

• Bibliografía

- Aedo, C. y González, L. (2004): *"La Educación Superior en Chile"*, Revista Calidad en la Educación N° 2. Santiago: Consejo Superior de Educación.
- Banco Mundial (1995a): *"Priorités et stratégies pour l'éducation"*. Washington, Estados Unidos.
- Banco Mundial (1995b): *"Vocational and technical education and training"*. Washington, Estados Unidos.
- Bustos, Nicole y Quintana, José (2009): *"Los jóvenes y la educación para el trabajo: trayectorias de egresados de liceos técnico-profesionales"*, Diversia, educación y sociedad N°2, septiembre 2009 (artículo en prensa).
- Cavieres, Paola; Pérez, Eliana; Sepúlveda, Carola (2004): *"Cocinar, tejer, coser y bordar: la acción de los primeros liceos femeninos fiscales de Santiago en el reforzamiento del rol tradicional de la mujer (1894-1912)"*. Memoria para optar al título de grado de Licenciado en Educación, mención en Historia y Geografía, y Profesor de Estado. Universidad de Santiago, Santiago, Chile.
- Chilecalifica (S/A): *"La formación dual. La unión perfecta educación-empresa para el desarrollo de los jóvenes"*. Gobierno de Chile. Santiago, Chile. Disponible en: http://www.educacionempresa.cl/archivos/diptico_SQM.pdf
- Chilecalifica (2004): *"Procedimiento de acreditación de especialidades de enseñanza media técnico-profesional: marcha blanca"*. Gobierno de Chile. Santiago, Chile. Disponible en: <http://www.chilecalifica.cl>
- Chilecalifica (2006): *"Documento de trabajo: la educación técnico-profesional en Chile"*. Antofagasta, Chile. Gobierno de Chile. Disponible en: www.chilecalifica.cl/califica/mLaboral/Estudios%20Formacion%20Tecnica/Mineria/CPA2-02-01/La%20Educacion%20Tecnico%20Profesional%20en%20Chile.pdf
- Chilecalifica (2009): *"Matriz de ponderación de criterios e indicadores"*. Documentos para el procedimiento de acreditación de especialidades. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.chilecalifica.cl/>
- Corbalán, Francisca; Contreras, Marisol; Redondo, Jesús (2007): *"Cuando la suerte está echada. Estudio cuantitativo de factores asociados al rendimiento en la prueba de selección universitaria"*. REICE. Vol. 5, N° 5e.
- Dávila, Oscar; Ghiardo, Fernando; Medrano, César (2005): *"Los desheredados. Trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles"*. Ediciones CIDPA. Valparaíso, Chile.
- Departamento de Estudios, extensión y publicaciones de la Biblioteca del Congreso Nacional (2005): *"Indicadores de calidad de la educación superior en Chile"*. Serie Estudios. Año XV, N° 307. Santiago, Chile.
- Equipo Revista Docencia (2007): *"Un primer acercamiento a la relegada Enseñanza Media Técnico-Profesional"*. Revista Docencia, Vol. 32, Año XII, Agosto, pp. 34-43. Colegio de Profesores A. G. Santiago, Chile.
- Espinoza, Oscar; Fecci, Ester; Gonzalez, Luis; Marianov, Vladimir; Mora, Arturo; Ocaranza, Olaya; Prieto, Juan Pablo y Rodriguez, Emilio (2006): *"Informe Educación Superior en Iberoamérica: el caso de Chile"*. Centro Universitario de Desarrollo CINDA, Proyecto Universia. Disponible en: <http://www.cinda.cl/>
- Guiardo, Fernando y Dávila, Oscar (2008): *"Trayectorias sociales juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo"*. Instituto Nacional de la Juventud y Centro de Estudios Sociales CIDPA. Santiago, Chile.
- Inzunza, Jorge (2009): *"La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile"*. OPECH, Santiago, Chile.
- Kremerman, Marcos (2006): *"Por una política de financiamiento al servicio de la educación"*. Revista Docencia N° 29. Colegio de Profesores A. G. Santiago, Chile.
- Ministerio de Planificación (2006): *"Informe CASEN 2006"*. Santiago, Chile.
- Miranda, Martín (2005): *"Transformación de la Educación Media Técnico-Profesional"*. En Cox, C. (editor): *"Políticas educacionales en el cambio de siglo, La reforma del sistema escolar de Chile"*. Editorial Universitaria. Santiago, Chile.
- Muñoz Juan; Norambuena, Carmen; Ortega, Luis y Pérez, Roberto (1987): *"La Universidad de Santiago de Chile: sobre sus orígenes y su Desarrollo Histórico"*. USACH. Santiago, Chile.
- Núñez, Iván (1997): *"Historia reciente de la educación chilena"*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación PIIIE. Santiago, Chile.
- Salazar, Gabriel y Pinto, Julio (2002): *"Historia contemporánea de Chile III. La economía: mercados, empresarios y trabajadores"*. Editorial LOM, Santiago, Chile.

Colombia: 200 años en busca de una identidad nacional

Jaime Torres González¹

La conmemoración del "Grito de Independencia" que dieron nuestros antepasados Neogranadinos hacia 1810 y que desembocó en la guerra de independencia de España, logrando en 1819 la declaratoria formal de la Independencia del poder colonial, constituye una buena ocasión para revisar qué tipo de identidad nacional y qué tipo de ciudadanía se ha labrado desde entonces en la población que ha habitado y habita el suelo de la actual Colombia. La Identidad de una persona se forma en su proceso de socialización, primero en el seno materno, el de su familia y medio ambiente cercano; luego inciden la Escuela y el tipo de contenidos formales y emocionales que transmite; posteriormente el mundo del trabajo y las relaciones sociales continúan la obra formadora de la identidad de la persona convertida en adulta. Escuelas de la Psicología definen la Identidad como el núcleo de la personalidad, la cual se estructura a través del contacto y aceptación (o rechazo) tanto del entorno familiar como del conjunto social. La niña o el niño —después el adulto—, integra sus vivencias del mundo en su conciencia y desarrolla una unidad psíquica que es confrontada permanentemente en su contacto social, donde confirma o ve negada la visión que ella tiene de sí misma y del mundo (su auto-imagen). Los Prejuicios señalan normalmente sentimientos masivos, confusos negativos frente al comportamiento o las características de una persona o un grupo, los cuales si llegan a primar, pueden producir quiebres o desestructuraciones de la personalidad del individuo en cuestión, limitando y lesionando su desarrollo. Un ambiente estimulante (desprejuiciado) por el contrario, ofrece condiciones para que los individuos se realicen con mayor plenitud y sean valiosos a sí mismos y a la sociedad.

Las teorías revolucionarias de los Derechos Humanos proclamados por la Revolución Francesa, publicados en la Nueva Granada por Antonio Nariño hace 200 años y esgrimidas como uno de los puntales de la guerra por la independencia, proclamaron la lucha por el concepto de "el ciudadano", ese nuevo Ser que fue declarado como "igual a todos ante la Ley", igualdad a garantizar por las leyes del Estado Nacional, independiente desde 1819 de las ataduras coloniales. Si bien la Independencia pudo haber abierto las puertas a importantes cambios en las relaciones políticas, sociales y económicas, en tanto el poder de tomar decisiones sobre la vida de los habitantes locales ya se encontraría entre los propios locales, la

realidad cotidiana confirmó que de las proclamas revolucionarias de los caudillos de entonces a los hechos de la vida diaria había enormes diferencias, especialmente para quienes no conformaron la delgada capa de "ciudadanos criollos". A pesar del largo y penoso proceso de extinción a que fueron expuestos los Pueblos Indígenas sometidos por los españoles, ellos constituían en los años de la Independencia aún la mayoría de las personas que habitaban nuestra geografía. Sin embargo, "la igualdad de todos ante la Ley" no los cobijó, ni antes ni después de la Independencia. El investigador Juan Friede describió así su situación y la de los grandes propietarios de tierras, muchos de los cuales acaudillaron la lucha independentista:

Ciertamente, de la segunda mitad del siglo XVIII data la fundación de la mayoría de grandes latifundios que pasaron a la época republicana. El hacendado veía fortalecerse su posición económica, social y, por ende, política; situación que prepararía la Independencia. Desvinculado de la Corona debido a la extinción de la Encomienda y afianzada totalmente la propiedad sobre las partes más valiosas del territorio nacional, el hacendado —antiguo encomendero— pudo erigirse en un líder del movimiento emancipador. Para él, el objetivo de ese movimiento no era la revolución social sino la conservación del statu quo; prerrogativas señoriales en el campo y una posesión de las tierras resguardada de los vaivenes y contradicciones de la política de la Corona referente al agro. En tal ambiente, la integridad de un Resguardo Indígena (reconocido por la Corona a una comunidad indígena) estaba expuesta a redoblada presión: la de sus vecinos y la de las autoridades coloniales. El indio, repetimos, tratado por las leyes como un menor de edad, incapaz de adquirir por sí solo derechos y obligaciones, quedaba prácticamente excluido del proceso de adquisición de tierras. Las continuas agregaciones y segregaciones tanto de las encomiendas como de los resguardos aceleraron la desintegración racial y social del indio. El resultado final de ambas instituciones, incapaces de resistir la influencia de una realidad impuesta, fue la virtual destrucción del indio como ente étnico y cultural. (1)

La sistemática 'desaparición' de las mujeres, hombres y niños originarios de América no aparece en la historiografía como un Genocidio, porque —se argumenta—, ni la Corona

59

¹ Economista U. Nacional de Colombia. El artículo hace parte del trabajo doctoral realizado en la Facultad de Ciencias Políticas de la U. Libre de Berlín, titulado "Influencia de la política neoliberal en la sociedad colombiana y el fortalecimiento del autoritarismo". correo electrónico: jatortes@zedat.fu-berlin.de

• 1810-2010: DOSCIENTOS AÑOS DE LUCHA POR LA DEMOCRACIA •

Española ni los conquistadores y colonizadores tuvieron como objetivo el asesinato de la población. Más bien podemos concluir que ésta se dió por todo el marco de violencia que trajo la repentina invasión de los pueblos europeos, que organizaron las nacientes sociedades desde sus valores, imperativos y conveniencias. Al respecto plantea el sociólogo Arturo Rodríguez Bobb, en una de sus documentadas investigaciones sobre la esclavización de los pueblos Africanos en Colombia: ... *no es el número de víctimas lo que hace el genocidio, sino el hecho de negar a los indios su calidad de seres humanos, lo que justificó la esclavitud lícita declarada en Burgos en 1512 por Fernando de Aragón.* (2)

El nuevo país independiente emergido de la guerra anti-colonialista inició su vida con una enorme deuda con su población originaria. Sin embargo, ésta no era considerada como su población por la mayoría de los nuevos gobernantes, tratamiento que se aprecia con claridad en la primera Constitución Política que se dió el país -la Constitución de Cúcuta-, aprobada por los Patriotas en 1821. La politóloga María Emma Wills del IEPRI de la Universidad Nacional de Colombia, analiza el tipo de razonamientos que llevaron a los Constituyentes de Cúcuta a expedir la Ley de Leyes *en nombre de Dios ... y de nuestros comitentes*. No es claro si con el término 'comitentes' se refieren al 'pueblo' o a una parte de él. Ella recuerda que el concepto de 'pueblo' se constituyó en el mito fundador del poder de las nuevas Repúblicas liberadas de reyes y castas nobles, para darse una nueva legitimidad que revolucionaba la anterior organización social y la transformaba en una más justa, integradora y progresista. Escribe la señora Wills:

"El 'pueblo', el mito fundador de los regímenes democráticos que se inspiran en la Revolución Francesa ... sólo se menciona cautelosamente en algunos artículos [de la Constitución de 1821]: *Art. 10. El pueblo no ejercerá por sí mismo otras atribuciones de la soberanía que la de las elecciones primarias, ni depositará el ejercicio de ella en una sola mano.* ...En el Art. 2o. se estipula claramente que la soberanía reside no en el pueblo sino en la nación . . . [ante quienes] los magistrados y oficialidad institucional rinden cuentas por su conducta pública ... El 'pueblo', en tanto sujeto, existe pero a la vez no existe. Toma cuerpo cuando se le invoca, pero a la vez no tiene cuerpo. (3)

Las expresiones concretas de ese 'pueblo' Granadino podrían sin dificultades encontrarse por ejemplo en:

- ▶ El pueblo Santafereño, convocado por José María Carbonell el 20 de Julio de 1810 para presionar el primer paso de la Independencia, la instalación del '*Cabildo abierto*', integrado mayoritariamente por artesanos y gente de los barrios marginales de la capital;

- ▶ El pueblo auto-liberado en los Palenques, donde se refugiaron los esclavos huídos de las haciendas y minas, muchos de los cuales fueron luego soldados de los ejércitos patriotas,
- ▶ Los pueblos indígenas, que a pesar de su persistente exterminio, sobrevivían relativamente numerosas Comunidades en Resguardos, presionadas a ubicarse cada vez en sitios más remotos y estériles del país,
- ▶ El naciente campesinado mestizo, indio, blanco y mulato, que también abastecía de comida y materias primas a la población.

Esos pueblos reales no fueron incluidos ni conceptualizados como sujetos con derecho a los derechos en la Constitución que sembró los cimientos de la República independiente. La mujer no fue siquiera mencionada. El reconocimiento del derecho a ejercer el voto por la Constitución de Cúcuta fue limitado exclusivamente a: 1) Los ciudadanos varones adultos que tuvieran propiedad privada, 2) Que supieran leer y escribir, 3) Que ejercieran oficios bien reconocidos socialmente. En otras palabras, los Indígenas, los Esclavos, las amplias capas de analfabetas, los campesinos que labraban con sus manos las tierras, las mujeres de cualquier etnia y condición social, ninguno de estos grupos que constituían la mayoría de la nueva Nación adquirió los recientes derechos que le fueron conculcados a los colonizadores españoles. Los hombres no pertenecientes al notablatto criollo debieron esperar hasta la reforma constitucional de 1.936 y las mujeres hasta el Plebiscito de 1957, para adquirir su condición de elegir y ser elegidos-as.

La joven República independiente y la dirigencia que la asumió, habían heredado férreas concepciones y valores del régimen colonial, donde las poblaciones trabajadoras ningún papel debían jugar en la toma de decisiones colectivas. Las nuevas escuelas fundadas por la República iniciaron un lento proceso de alfabetización, que durante muchas décadas no alcanzó a cobijar más allá de los pocos grupos de habitantes de las ciudades en mejor posición social. Los prejuicios racistas que la educación religiosa colonial habían interiorizado en la población siguieron jugando un papel muy importante. Es típico encontrar en una gran cantidad de notables colombianos de la época, tanto de caudillos de la revolución de Independencia como de sus descendientes, políticos como Francisco de Paula Santander, Manuel María y Joaquín Mosquera, literatos como el Poeta Julio Arboleda, naturalistas como 'el Sabio' Caldas, historiadores, políticos e intelectuales como Salvador Camacho Roldán, Miguel Antonio y José Eusebio Caro, y una larga lista de eminentes y altamente educados ciudadanos colombianos del siglo XIX, para los cuales los prejuicios racistas contra el indio, el negro y las personas de sangres 'no-limpías', establecieron una constante

discriminatoria que echó fuertes raíces en las leyes y prácticas sociales de las élites, lesionando gravemente el derecho a la dignidad de los individuos y de los amplios grupos excluidos, limitando severamente el sano desarrollo de un concepto de integración e identidad personal y nacional. A continuación se citarán unas pocas de sus típicas expresiones.

Con ocasión del 40. Centenario del '*descubrimiento*' de América en 1892, el recién posesionado Presidente de Colombia Miguel Antonio Caro (1843-1909), filólogo, poeta y traductor de Horacio, Catulo y Virgilio, se regocijaba respecto de la fecha de aniversario: *Ella recuerda los vínculos que nos ligan a los pueblos europeos y la gratitud que debemos a nuestros antepasados y maestros . . . (La) conquista y la colonización de estos países ofrece a nuestra consideración el espectáculo de una raza vencida que en parte desaparece y en parte se mezcla con una raza superior y victoriosa; un pueblo que caduca, y otro que en su lugar se establece, y del cual somos legítimas ramas. . .* (4)

Su hermano José Eusebio Caro (1817-1853), político, parlamentario, Ministro de Hacienda y poeta insigne de la madurez del Romanticismo Hispanoamericano, había escrito con anterioridad: *Algún día terminará la diversidad de razas, porque la blanca absorberá y destruirá a la india, la negra, la amarilla, etc. . . Porque en la raza humana parece que se sigue la misma ley que en la otras especies vivas. Las razas inferiores están destinadas a desaparecer para dar lugar a las razas superiores. Los indios de América ya casi han desaparecido. Los negros de África y América desaparecerán del mismo modo; el día en que la Europa y América estén pobladas por algunos millones de hombres blancos, nada podrá resistirles en el mundo. Así como la especie humana está destinada a reemplazar a las otras especies animales que no le sirven de instrumento o de alimento, así también la raza blanca está destinada a reemplazar a todas las otras razas humanas. En la raza blanca, finalmente, prevalecerán los tipos más perfectos . . . nuestros hijos alcanzarán a una época en la que nosotros quisiéramos haber nacido . . . Pero mientras esto sucede, como habrá de suceder, nuestro país estará condenado a no salir de la estéril agitación que hoy lo desordena. Nosotros no podemos salvarnos a nosotros mismos; la mano inglesa será la que produzca nuestra redención social. . .* (5)

Por los términos en que se expresa nuestro ilustre antepasado, bien podría pensarse que quien éste escribe fuera un mentor intelectual del Nazismo del siglo XX, adalid de las conquistas y genocidios raciales. Sin embargo, a mediados del Siglo XIX el Sr. Adolfo Hitler aún no había nacido. Lo que en esos años se estaba produciendo, eran genocidios de millones de mujeres y hombres africanos en el Congo 'Belga' del Rey Leopoldo II, en la Suráfrica anglo-holandesa o en Namibia, donde el pueblo Herreros fue exterminado por colonizadores alemanes. Los hermanos Caro en Colombia declaraban que su tarea 'civilizadora' estaba casi-terminada: *Los indios de América ya casi han des-*

aparecido ... los Negros desaparecerán del mismo modo ... Sin embargo, su lamentable ignorancia y sus tendencias psíquicas a la destrucción de personas y naturaleza, no les ayudaron a estos influyentes líderes a destruir *la estéril agitación a la que estamos condenados...* y debieron aceptar su impotencia para superar por medios violentos, el desorden y la injusticia por ellos mismos administrados. Estos colombianos –de sangre sin manchas- no pudieron entender que ese país que gobernaban, debido precisamente al desconocimiento y desprecio que tenían por los habitantes 'inferiores' que eran sus gobernados, vivía y vive aún padeciendo largas crisis con violentas cargas. Por la prepotencia y profunda ignorancia para reconocer el valor de las poblaciones locales, plantean esperanzas infantiles, mesiánicas: *... que nos salven los ingleses!*

Sin embargo, como hombres notables de la élite colombiana de fines del siglo XIX, ejercieron su papel histórico y dejaron estampada con gran estabilidad en las leyes y el marco institucional su autoritaria y racista concepción del "*orden*" que imperó durante casi todo el siglo XX: el ex-presidente Miguel Antonio Caro, en su trabajo como redactor central de la Constitución de 1886 plasmó el decisivo Artículo No. 121, con el cual el gobierno republicano podría continuar legalmente la obra iniciada contra *esas razas vencidas y caducas que desaparecen*, Artículo que confirió al Presidente atribuciones militares para manejar los conflictos internos como si se trataran de guerras internacionales (el "*Estado de Sitio*"). El Sr. Caro lo defendió así :

La facultad para expedir decretos, concedida al Gobierno, para tiempo de guerra, es una de las disposiciones del proyecto que más ha sorprendido. Y aún diré más, ha escandalizado a algunos censores, cuando es puntualmente de aquellas que debieran aplaudir cuantos amen el reinado de las leyes, porque esta disposición es la llave de todo el orden de garantías, es el único medio de establecer la legalidad marcial, que aquí nunca se ha conocido. (6)

Cabe aclarar que a los pocos años de la expedición de la Constitución de 1886, hacia el año 1902 se presentó una profunda intervención del gobierno de los Estados Unidos de América en los asuntos internos de Colombia, que condujo a la desmembración del territorio del 'Estado de Panamá', que con su inaugurada 'soberanía' entregó en Concesión por 99 años la zona donde se construyó el Canal de Panamá, al gobierno norteamericano. Contra dicha agresión internacional no se utilizó la declaratoria del Artículo 121. Este pareció estar concebido para el tratamiento militar de los asuntos internos y las sublevaciones de 'las razas inferiores'.

Las enseñanzas racistas que laceraron profundamente la formación de una identidad integrada y una auto-imagen positiva de las y los ciudadanos colombianos, no se acabaron con la llegada del siglo XX. Uno de los líderes más influyentes a mediados del mismo, el caudillo Conservador Laureano Gómez, ex-Presidente

• 1810-2010: DOSCIENTOS AÑOS DE LUCHA POR LA DEMOCRACIA •

de Colombia, con frecuencia con amplia y aplaudida documentación libresca, expresó insultos de la siguiente talla: *Nuestra raza proviene de la mezcla de españoles, de indios y de negros. Los dos últimos caudales de herencia son estigmas de completa inferioridad. Es en lo que hayamos podido heredar del espíritu español donde debemos buscar las líneas directrices del carácter colombiano contemporáneo ...* (7) Deberían entonces —a juicio de los poderosos caudillos y jercas religiosos— las y los colombianos, buscar su identidad exclusivamente en su ‘herencia española’, negando las tradiciones, valores y virtudes de los otros pueblos que conformaron su especificidad como seres humanos? Sería posible que los individuos logran una integración social equilibrada cuando las élites le exigían a las mayorías que se negaran a sí mismas para convertirse en ‘ciudadanos de bien’?

No puede sorprender entonces que líderes como éste, difusores de odios y concepciones enfermizas claramente belicistas y racistas, condujeran a la Colombia de entonces a la guerra civil conocida como *La Violencia*, que tuvo como uno de sus objetivos impedir la aplicación de los elementos centrales de cambio contenidos en la reforma constitucional de 1.936, tales como el reconocimiento de los títulos agrarios de los campesinos, de nuevos derechos civiles para el conjunto de las y los ciudadanos del país, la legislación sobre el derecho al salario, la reglamentación sobre las condiciones de trabajo y la organización sindical de los trabajadores, el cobro del impuesto a la Renta de las personas acaudaladas, con el cual se inició la financiación estatal de la educación pública masiva, entre otras renovadoras medidas.

Dicha guerra civil provocó profundas heridas en el tejido social nacional. Masacres como las que se practicaron en esa época, vuelven a aterrorizar a la sociedad colombiana hoy. Una de las tendencias claras del sistema educativo del país en su historia ha sido la negación del estudio y procesamiento intelectual y emocional de los frecuentes períodos de violencia. En un análisis de los textos de Historia de Colombia utilizados desde 1911 (el difundido ‘Compendio de Historia de Colombia’ de Henao y Arrubla) y los editados durante el gobierno militar (la ‘Cartilla Moderna de Historia de Colombia’ de Ortega y Bermúdez, así como ‘Aprendamos Nuestra Historia’ de los Hermanos Maristas), textos con los cuales se educaron casi todas las generaciones del siglo XX en Colombia, encuentra el investigador social Juan Esteban Lewin que su utilización pedagógica:

... lleva a la construcción de una memoria histórica irreflexiva, conservadora, elitista y nacionalista. Irreflexiva, puesto que el niño debería creer lo que se le dice; es más, la carencia de argumentaciones indica que los autores no piensan que sea necesario convencer a los pequeños de lo que dicen, que éstos no tienen ninguna capacidad crítica y que tampoco es importante desarrollarla. Conservadora, porque la imagen de un pasado reciente con pocas dificultades, de una Constitución que ha hecho bien al país y de la historia de Colombia como

un sendero de progreso, lleva a que se construya una memoria histórica al servicio del statu quo, en la que cualquier alternativa política carece de sentido. Elitista, dado que el funcionamiento de la historia, y por ende de la sociedad, gira alrededor de los logros de unos cuantos elegidos a los que deben seguir quienes desean el mayor bien de la patria. Nacionalista, porque para los pequeños lo más valioso e importante debe ser su país, o más exactamente, una cierta idea de nación. (8)

Esa idea de Nación sin conexión con las personas de carne y hueso que la componen, sin reconocimiento de los derechos y la potencialidad de las mayorías mestizas, negras, blancas, indias y mulatas emanadas de nuestra formación histórica, esa idea que pervierte la formación de una equilibrada y fundamentada Identidad personal y nacional, ha buscado ser revaluada y re-establecida nuevamente a través del proceso que condujo a la expedición de la Constitución de 1.991, donde después de dos siglos de Independencia se reconoció a Colombia como un país multi-étnico, democrático, donde el Estado debe garantizar los derechos fundamentales y la educación de sus niños por lo menos hasta el grado 10º. Multitud de iniciativas han sido desarrolladas desde la promulgación de dicha Constitución, tanto por parte de la Federación Colombiana de Educadores, de las Comunidades Afrocolombianas e Indígenas, como de las Universidades e investigadoras-es sociales. Sin embargo, dicho rico proceso ha encontrado otra vez los obstáculos impuestos por sectores que no desean la abolición de sus antiguos privilegios. Su recurrencia sistemática a la violencia, tanto estatal como privada, ha sido una eficaz y retrógrada política que está desactivando los avances contenidos en la Constitución y en los aportes de los diferentes sectores sociales.

Los pequeños pero poderosos grupos que tradicionalmente se beneficiaron de las exclusiones impuestas a las mayorías del país, continúan utilizando todos los medios para impedir que se desarrolle un concepto de Identidad personal, social y nacional que parta del reconocimiento universal de los derechos humanos, de los derechos de las poblaciones aborígenes, incluso de la necesidad de una convivencia en paz entre los ciudadanos-as y en armonía y respeto con la rica naturaleza tropical nuestra. Si bien a nivel del discurso público ya no se emplea el lenguaje abiertamente racista y discriminatorio, no pocos altos dirigentes del país continúan profundamente convencidos de que unos ciudadanos valen más que otros. El diario *El Tiempo* reveló el contenido de una conversación sostenida el 07.04.2006 entre el Presidente Uribe Vélez y dos senadores Republicanos Estadounidenses, Arlen Specter y Jeff Sessions, que visitaron al país. La noticia se tituló *Senador de EU asegura que el Presidente Uribe propuso poner microchips a inmigrantes colombianos:*

Según Arlen Specter, se implantaría a trabajadores temporales para garantizar su regreso a Colombia. La Casa de Nariño [de Colombia] niega esa iniciativa. Specter, que es el presidente del

Comité Judicial de la Cámara Alta y autor de uno de los proyectos de reforma migratoria que hacen curso en el Senado, recogió la propuesta, que atribuyó a Uribe, y la introdujo luego en el récord del Congreso, como parte de sus memorias de la visita a nuestro país. "El Senador Sessions y yo –dice Specter- le preguntamos a Uribe sobre el problema de los trabajadores temporales de Colombia que emigran para trabajar en fincas en EU pero luego no regresan cuando expira el período autorizado. El nos dijo que entendía las preocupaciones ... y propuso aplicar con EU un sistema muy similar al que utiliza con Canadá y España ... Pese a ello [continúa Specter], le expresé a Uribe mis graves dudas sobre si esos incentivos eran suficientes como para hacer regresar a estos trabajadores temporales. El Presidente dijo que consideraría implantar microchips en los cuerpos de los trabajadores colombianos antes de su ingreso a EU", escribe Specter. El microchip sugerido por Uribe permitirá a las autoridades detectar si un trabajador ha excedido su permiso de trabajo e incluso localizarlo, como se hace en el caso de reos excarcelados a los que se les coloca un brazalete para monitorear sus movimientos. (9)

Cabe anotar que la Casa de Nariño negó que el Presidente hubiera propuesto dichas discriminatorias medidas. Los Senadores estadounidenses por su parte, no se retractaron. Como bien se conoce, los mencionados microchips son utilizados para controlar animales manipulados por el hombre, pero sólo gobernantes que tienen en muy baja consideración los derechos de los ciudadanos migrantes, pueden concebir semejantes despropósitos. Y ésto a pesar de que los millones de jóvenes migrantes están cubriendo, con sus remesas en Dólares, gran parte del hueco fiscal que facilita el manejo del gobierno. En la legislación colombiana continúa evidenciándose la permanencia de la discriminación étnica. Escribe el jurista Carlos Gaviria Díaz: *Como magistrado de la Corte Constitucional, fui asignado como ponente de una sentencia de inconstitucionalidad de una ley de 1988 que se refería a los indígenas en los siguientes términos: "los salvajes que vayan reduciéndose a la civilización deberán ser educados bajo las normas de la iglesia católica.* (10)

La continuidad de los patrones de exclusión étnica a través del falseamiento de la historia sigue presentándose a nivel del discurso y convicciones de reconocidos líderes de instituciones tan importantes de la cultura occidental, como la Iglesia Católica, cuyo recién elegido Papa Benedicto XVI, en su discurso de apertura de la V Conferencia General del Episcopado de Latinoamérica y el Caribe –CELAM- en Brasil, afirmó el 13 de mayo 2007 que: *el anuncio de Jesús y de su evangelio no supuso, en ningún momento, una alienación de las culturas precolombianas, ni fue una imposición de una cultura extraña ...* (11)

El reconocimiento efectivo de la pluri-etnicidad de Colombia, del derecho a la práctica de la diversidad, de la universalización real de los derechos y del valor inviolable de la dignidad de todas y cada una de las personas que habitan nuestro país, se

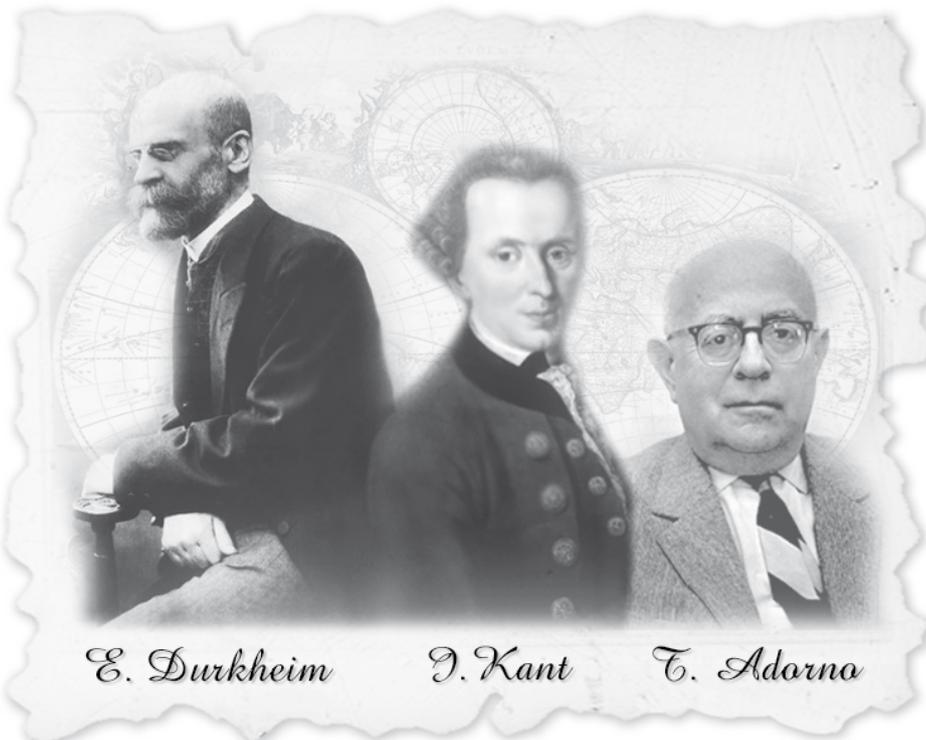
constituye en una necesidad y un objetivo sin el cual será muy difícil que las y los colombianos logremos superar nuestras largas y deteriorantes luchas fratricidas internas. Las naciones del planeta que logran importantes metas son aquellas que han podido reconocer que el conjunto de sus habitantes tiene un valor inestimable y por tanto deben poder satisfacer todos los derechos fundamentales y participar activamente en la construcción de su sociedad y país. El Grito de Independencia dado hace 200 años tiene todavía un largo y promisorio camino por recorrer para conseguir una Independencia de verdad, liberadora del ser humano y constructora de su integración social y nacional, en armonía con la naturaleza. Las élites y los gobernantes del país no deben seguir impidiendo que las y los colombianos re-descubramos nuestros orígenes, los aciertos y desaciertos de nuestros antepasados, para poder valorarlos en sus adecuadas dimensiones y así contribuir, con libertad, a la formación de una identidad individual y nacional que constituya una base firme para afrontar los retos del presente y del futuro.

• Bibliografía y Referencias:

- (1) Friede, Juan. 1974. Los Chibchas bajo la Dominación Española. Editorial La Carreta. Bogotá. P. 18 – 19.
- (2) Rodríguez Bobb, Arturo. 2004. At the other side of the Atlantic – Ensayo sobre la esclavitud del negro. Wissenschaftlicher Verlag. P. 24. Berlin.
- (3) Wills, María Emma. 1999. Revista Historia Crítica No. 17. Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes, Bogotá. "La Convención de 1821 en la Villa del Rosario de Cúcuta: imaginando un Soberano para el Nuevo País". P. 104.
- (4 y 5) Citadas en Rodríguez, A. Op. Cit. P. 180-181.
- (6) Citado en Medellín Torres, Pedro. 2006. El Presidente Sitiado. Editorial Planeta. Bogotá. P. 127.
- (7) Gómez, Laureano. 1929. Interrogantes sobre el progreso de Colombia. Bogotá. P. 41 – 42.
- (8) Lewin Pinzón, Juan Esteban. 2006. La Inmovilidad de los textos. La nación en los manuales de historia de Colombia, 1911 – 1957. Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Historia, Documento No. 112. Bogotá. Pg. 48.
- (9) El Tiempo. 06.05.2006. Sección Política. Bogotá. www.eltiempo.com.
- (10) Gaviria Díaz, Carlos, 2006. El reto de una Colombia justa. Editores Héctor Peña y Fernando Arellano. Bogotá.
- (11) Univisión. 19.05.2007. Artículo "Chávez pidió al Papa disculparse". Caracas. <http://www.univision.com>

Entre Kant, Durkheim y Adorno: Algunas reflexiones sobre las concepciones de educación

Oscar Iván Londoño Zapata¹



a que el pensamiento de la Europa del siglo XVIII sufrió un proceso gradual de evolución, producto de las transformaciones ocurridas en las sociedades europeas desde muchos siglos atrás. Por tanto, se pretendía renacer en la modernidad.

La Ilustración presenta como ideas y principios centrales: el sometimiento a la crítica racional de todo el conocimiento anterior; el deseo de conocimiento completo y válido del mundo que se habita; la necesidad de dar a conocer lo aprendido (la Enciclopedia Francesa); la aplicación de la razón a todos los aspectos de la vida humana que permitía una mejora constante de la sociedad y un progreso económico y cultural ilimitado; el progreso, la felicidad, el bien, la igualdad, el conocimiento científico, que son el camino a la perfección; el ideal de progreso y mejoramiento constantes; la universalidad del conocimiento y los valores, que presenta su exponente más relevante en la ciencia, cuya premisa válida es que el conocimiento que es verdadero en este lugar lo es en cualquier parte; el orden y la homogeneidad.

Desde esta perspectiva, los filósofos buscaban la verdad científica y se basaron en la razón para explicar la realidad del mundo en el que habitaban. De ahí que la ilustración para la historia sea sobre todo un programa educativo encaminado a incrementar el nivel cultural de la sociedad y mejorar con ello la situación de quienes desearan cultivar la razón y salir de la ignorancia. Es, por tanto, un sistema de pensamientos producido por los intelectuales de la época en un ambiente de autonomía y libertad de la razón individual, donde cada persona podía instruirse en busca de la verdad científica.

Immanuel Kant y la educación: la Ilustración: una luz en la oscuridad

La Ilustración o *Siglo de las Luces* es la corriente intelectual de pensamiento que dominó Europa y en especial Francia e Inglaterra durante casi todo el siglo XVIII y que abarca desde el Racionalismo y el Empirismo del siglo XVII hasta la Revolución Industrial del siglo XVIII, la Revolución Francesa y el Liberalismo. Es un movimiento cultural que tuvo una gran influencia en las esferas económica, política y social.

La nueva ideología que se arraigó en el pensamiento de los individuos, fundada bajo la representación de las "luces" que iluminan el mundo, hacía alusión a que todo lo antiguo se enmarcaba en un ambiente de oscuridad y decrepitud; lo anterior debido

¹ Escritor e investigador colombiano (Ibagué-Tolima, 1984). Licenciado en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima. Estudiante de Maestría en Educación, modalidad Investigación. Línea en Didáctica de la Lengua Castellana en la misma universidad. Ponente en algunos eventos nacionales e internacionales. Actualmente es docente de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Ibagué (Tolima). Correo electrónico: oscarivan84@yahoo.es.

Con la ilustración se gestan las ideas de la modernidad planteando un cambio de concepciones e ideologías que dan inicio a la explicación del mundo a partir del mismo mundo, alejando con ello las ideas trascendentes. Lo anterior hace que el hombre como ser en el mundo se redefina y sea así representado como un sujeto dueño de su destino, de su libertad, con dignidad y derechos, labrador de su propio futuro. Es el proyecto del progreso humano que conduciría la humanidad al desarrollo, la autonomía y la igualdad.

Ante la pregunta ¿qué es la Ilustración?, Kant responde: *La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad. El mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la ilustración.* Y es bajo este contexto filosófico en el que Kant plantea sus postulados sobre educación.

Kant concibe la educación como un arte cuyo propósito central es la búsqueda de la perfección humana. Es por ello que funda todas sus ideas sobre la educación desde la filosofía y la ética, mismas que conciben el hombre como un individuo que ha de ser educado, de ahí que plantee que únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Para el filósofo la educación está conformada por tres elementos constitutivos: la *disciplina*, la *instrucción* y los *cuidados*. Cada uno de estos componentes permite que el hombre asuma una condición de autonomía orientada al uso racional y responsable de la libertad.

Disciplina y educación: represión de la animalidad

Para Kant el hombre posee una condición de animalidad que es natural e inherente, y es por esta razón que muchos de sus actos se determinan desde el uso del instinto y la voluntad desmedida, así, estas acciones conducen a los hombres a desarrollar conductas inapropiadas que necesitan ser dominadas. El dominio de este tipo de actuaciones es posible y necesario, de ahí la idea de perfectibilidad subyacente en toda la propuesta kantiana sobre la formación, y es ante este contexto que el uso de la razón, la educación y la disciplina juegan un papel central, puesto que permite que el hombre logre controlar dichas conductas instintivas, que lo llevan a la barbarie, y se forme en una ética y una autonomía responsables.

La disciplina convierte la animalidad en humanidad, es lo que contribuye a que el hombre se convierta en un ser racional y hace que no se aparte de su destino, es decir, de la perfección y del bien. Para ello la acción de la disciplina debe realizarse a temprana edad, con esto, el hombre logrará someterse de manera más efectiva a las leyes de la humanidad. Al respecto, Kant (1991) plantea que:

Se envían en principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarlos a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos

De ahí que para el filósofo la educación deba permitir el uso adecuado y autónomo del pensamiento y de la libertad. De esta manera, Kant entiende la libertad no como el uso desmesurado de las acciones y actos de los hombres, sino como un ejercicio de la condición del ser en el mundo restringido puesto que debe ser coherente y determinado por la moral social, es decir, libertad con coacción moral. Por tanto, la formación para Kant ha de entenderse como el uso de la autonomía con responsabilidad, de la libertad con coacción y del pensamiento y la razón. "Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. (...) Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar" (Kant, 1991).

Es por ello que la instrucción debe permitir al hombre someterse desde temprano a los preceptos de la razón, debido a que el uso de su voluntad desmesurada sólo lo lleva a una barbarie que no le permite hacer ejercicio de su autonomía y libertad responsables. De ahí que todo educador deba poseer disciplina e instrucción pues es imposible educar apropiadamente a los alumnos si no se tienen estos principios fundamentales. Desde esta perspectiva, para Kant (1991) los educadores deben ser "personas de sentimientos bastantes grandes para interesarse por un mundo mejor, y capaces de concebir la idea de un estado futuro perfecto". Por ende, para Kant, igual que para Platón, el hombre ha tener la voluntad para poder formarse, educarse. Es bajo este precepto que cobra relevancia la propuesta del filósofo alemán.

El Estado y la educación

Con Kant se fundamenta uno de los elementos políticos más importantes de la modernidad que en materia de educación refiere, es decir, con Kant se establece la idea según la cual la educación pública es una función del Estado, y que éste como

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

institución social debe permitir la formación igualitaria. Es por ello que si en primera instancia la educación privada está bajo la responsabilidad de la familia, en donde los padres dan ya un ejemplo a sus hijos y éstos lo imitan, desarrollando con ello algunas disposiciones naturales, es la educación pública responsabilidad directa del Estado, lo que debe permitir alcanzar la verdadera perfección, el fin común de bondad, autonomía y libertad, que determina la perfección humana.

De igual forma, concibiendo la educación como el arte que permite que el hombre se perfeccione, plantea el filósofo la importancia de la necesidad de desarrollar estudios que permitan la comprensión de las lógicas educativas, y sobre todo en lo referente a la naturaleza del hombre; no obstante, plantea también que ante esto la mayor parte de poderosos asumen una actitud de desinterés porque sólo priman sus intereses particulares; en palabras de Kant (1991), la mayor parte de las veces los poderosos “no se cuidan más que de sí y no contribuyen a los importantes experimentos de la educación para que la naturaleza avance un poco hacia la perfección”.

Ante este contexto Kant plantea la necesidad de un proyecto de la educación con noble ideal, una formación que desenvuelva en los hombres todas sus disposiciones naturales, del logro de la dicha futura de la especie, de una condición ideal que puede ser planteada como destino. Es por ello que para Kant el arte de la educación o pedagogía necesita ser razonado, debido a que es en últimas el que le permite al hombre desarrollar su naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino. Si esto es así el ser humano ha de intentar alcanzar su destino y por tanto debe construir un concepto de él que se coloque como fin del proceso educativo; es decir, la especie humana tendría un deber moral ineludible educarse para buscar su destino.

Lo manifiesto de la Ilustración en la propuesta de educación en Kant: universalidad y progreso

Atendiendo a que las ideas filosóficas de Kant surgen en el contexto histórico particular de la Ilustración, sus planteamientos poseen como ideología orientadora los ideales de esta corriente intelectual de pensamiento, aquí planteados, es por ello que toda su propuesta de comprensión de la educación gira en torno a los ideales ilustrados. En primera instancia, para Kant la educación de su época no permitía que los hombres logaran por completo el fin de su existencia, porque aseveraba que vivían de maneras diferentes. Es por tanto una necesidad imperiosa que los hombres obren todos por los mismos principios, que les generen a su vez otra naturaleza mucho más uniforme. Con ello queda explícito el ideal de universalidad y homogeneidad de la Ilustración.

Desde esta perspectiva, las bases de la educación han de hacerse cosmopolitamente, es por ello que de ningún modo para Kant el bien universal es una idea que puede ser nociva para el bien de los hombres.

Otro principio explícito en los postulados de Kant sobre la educación que guarda estrecha relación con el ideal ilustrado es el progreso: “Un principio de arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar los niños conforme el presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana” (Kant, 1991). Desde esta perspectiva, la educación debe formar no para el mundo presente, sino teniendo en cuenta la realización del destino futuro de la humanidad, de su progreso. Es por ello que la idea de destino y progreso futuro siempre va a estar como condición necesaria para la educación en Kant. Ante esto resulta interesante el llamado que hace Kant al advertir que los padres, en general, educan a sus hijos para el mundo presente, por lo que deberían ser educados para que en el futuro produjesen un Estado mejor.

Desde esta perspectiva, la educación debe transformar al hombre en un ser disciplinado, cultivado, civilizado y moralizado. Al disciplinarse impide que la animalidad se extienda en su humanidad, pues mediante la disciplina somete la barbarie y el instinto voluntarioso. Al cultivarse se instruye y aprende, adquiere la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Se hace preciso que el hombre sea prudente, amable, con buenas maneras y adaptable a la sociedad humana para que adquiera influencia. A esta enseñanza llamó Kant civilidad. Por último, el hombre no sólo ha de adquirir la habilidad para todos los fines propuestos, sino que ha de tener además un criterio que le permita obrar con bondad, no sólo para sí mismo, sino para los demás.

Todo lo anterior hace que el hombre se eduque como un ser libre y autónomo, hace que adquiera la mayoría de edad que el concepto de Kant, se erige como ese poder de decisión responsable y autónomo que respeta los principios colectivos. Una condición de los actos humanos que son responsables en determinadas circunstancias, una condición de ser en el mundo que se ejercita día a día, acto a acto.

Émile Durkheim y la educación: la formación del ser social

Variados son los sucesos que marcan el contexto histórico del surgimiento de las ideas de Durkheim: el desarrollo de la ciencia experimental, la consolidación del capitalismo como sistema económico y político de gobierno, así como el afian-

zamiento del Estado moderno, la crisis profunda de la sociedad europea y el sentimiento de la necesidad del auge de las ciencias sociales. Ante esto, las ciencias experimentales propiciaron el desarrollo tecnológico que se orientó hacia una concepción de ciencia determinada por el método, que permitía la verificación y la comprobación del conocimiento. Y dada la profunda crisis social europea se intenta construir una ciencia social que encontrara soluciones a las problemáticas, incluida la reflexión sobre la educación. Esta sociología científica fue formulada muy a la manera de las ciencias experimentales especialmente a la de la física. Durkheim planteará el método de dicha ciencia social.

Durkheim da inicio a su reflexión sobre la educación haciendo alusión a un planteamiento de Kant, ya abordado en este texto, y es el que hace referencia a que el objeto de la educación es desarrollar en cada individuo toda la perfección de la que es susceptible. Es como se planteó anteriormente el desarrollo de todas las potencialidades naturales del hombre. Un fin que en efecto es necesario y deseable; no obstante, el autor propone que este principio entra en contradicción con otra regla de la conciencia humana, la que especifica que el hombre debe consagrarse a una tarea especial y restringida. Lo que problematiza la idea de Kant.

Desde esta perspectiva, no es posible para Durkheim que los hombres se consagren todos a un mismo género de vida. Cada ser posee aptitudes y funciones distintas que desempeñar, y debe así decidir cual es la que desarrollará. Es por ello que Durkheim no comparte la idea de perfectibilidad de Kant desde su concepción universal porque para él el contexto determina especificidades en la formación. De esta manera, el hombre es perfectible pero no desde una perspectiva universal y homogénea sino desde las particularidades contextuales. Lo universal para el autor es la capacidad de formación.

Estos postulados universalistas sobre educación buscan una formación ideal, perfecta, válida para todos los hombres y todas las culturas, y es esta visión de la educación homogénea la que se ve problematizada por la misma historia de los pueblos, puesto que la educación a través del tiempo ha cambiado en cada momento y época de la historia; los ideales de formación, las concepciones de los hombres, las posturas políticas, religiosas y sociales hacen que la educación como fenómeno social se adapte y desarrolle conforme los sistemas ideológicos de cada época. Lo que debe ser la educación, responde a la contribución que las generaciones pasadas han hecho, es decir, que es imposible separar las causas históricas para poder comprenderla. Es una realidad existente, sobre la cual sólo es posible actuar conociéndola, saber cuál es su naturaleza y las condiciones de que dependen.

Para Durkheim la educación es *la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado.* Lo anterior, permite especificar el carácter múltiple de la educación, pues para el autor existen diversas clases de educación que se determinan desde los contextos y medios particulares. De ahí que la educación como acción social tienda a especializarse y a ser heterogénea.

Pese a que Durkheim reconozca que la sociedad no puede vivir si entre sus miembros no existe una suficiente homogeneidad, que en últimas hace que se construyan un conjunto de ideas sobre el mundo, compartidas por los miembros de las culturas, también reconoce que la diversidad y la heterogeneidad son la base de la educación. Es por ello que aunque el autor plantea unos principios universales, éstos son de carácter dinámico puesto que su concepción de historicidad de las sociedades hace que cada uno de estos principios se adapte a las condiciones de vida de las diferentes épocas.

Desde esta perspectiva, el estudio del hecho educativo está a cargo de las ciencias de la educación, estableciéndose con ello un conocimiento científico de ésta. Es por dicho motivo que el autor concibe la educación como un objeto que puede ser observable, medible y cuantificable. Por ende, la educación es un hecho que dirige la pedagogía, y es estudiado por la ciencia de la educación. La psicología y la sociología colaboran para estudiar científicamente la educación. Es por ello que la finalidad de la educación según Durkheim es la constitución del hombre como ser social y para lograrlo plantea la articulación de dos dimensiones del hombre: la individual y la colectiva. Para el autor, el hombre está constituido por un ser individual que involucra la experiencia personal y los diferentes estados mentales. A su vez, está formado por un sistema de ideas, sentimientos y hábitos del grupo al que pertenece, tales como ideas religiosas, creencias, prácticas morales, tradiciones, que se traducen en la forma de voluntad del sujeto, y en las nociones de las que se conforma la inteligencia.

Theodor Adorno: Hacia una educación emancipadora

Uno de los mayores y más importantes exponentes de la Escuela de Frankfurt es el filósofo alemán Theodor Adorno. Su aporte fue el planteamiento de una teoría crítica sobre la sociedad, que da a entender cómo las relaciones de poder, la comunicación, las ideologías y las guerras tienen conexión con el consumismo y la burguesía, generándose así lo que el autor denominó las nuevas ideologías de la comunicación. Las reflexiones de Adorno también se orientaron hacia la educación, en el texto:

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

"Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmunt Becker 1959-1969", presenta algunas ideas críticas sobre la formación.

Adorno (1998) plantea una pregunta central que motiva sus reflexiones sobre la educación: *¿A dónde debe llevar la educación?* Para el filósofo la educación no es la formación de las personas, porque no puede ser instrucción desde fuera. Tampoco concibe la formación como una simple transmisión de saberes que representa el conocimiento como un resultado estático, depositado en la mente de las personas. La educación para Adorno es la *consecución de una conciencia cabal*. Concepción que articula la educación a la dimensión política de los seres humanos, en aras a construir una democracia que exige personas emancipadas. Es por ello que los ideales educativos deben apuntar hacia la emancipación, es decir, hacia la construcción propia de una capacidad de decisión autónoma, crítica y consciente en cada individuo.

Desde esta perspectiva, Adorno, en contraposición a la concepción de educación heterónoma, presenta una crítica al modelo guía (*Leitbild*), y se cuestiona sobre el por qué alguien se adjudica el derecho para decidir por qué y para qué tienen que ser educados los seres humanos. Este modelo guía, heterónimo, impide que el individuo se libere de una minoría de edad y se emancipe. De ahí la necesidad de educarse en una capacidad crítica y reflexiva del mundo, que lleve al individuo a posicionarse de manera autónoma frente a la sociedad.

No obstante, y lo apunta Becker en la conversación: "Educación ¿Para qué?", del citado libro, el concepto de personas emancipadas no puede convertirse en un modelo a seguir, puesto que se estaría siendo, en cierta medida, incoherente con el planteamiento de autonomía educativa. Al respecto, dice Becker (1998): *Esta puesta en cuestión de los modelos-guía va unida a una adicción a los modelos, que no puede ser superada ofreciendo nuevamente modelos*. Es por ello que la emancipación debe ser asumida en el orden del pensamiento y la práctica educativa, más que como un modelo, como una condición política necesaria para la liberación.

De esta forma, la emancipación como concienciación exige un examen crítico de la realidad y pese a que la realidad determina la adaptación a lo existente, resulta fundamental combatir esta idea, puesto que el sostenimiento de los sistemas y esquemas ideológicos dominantes y la adaptación, perpetúan la dominación y la influencia de la ideología dominante, lo que imposibilita la emancipación autónoma del individuo.

No obstante, la adaptación no necesariamente debe conducir a una pérdida de la individualidad y la autonomía, ante esto, son las mismas condiciones adaptativas las que hacen que el sujeto no se libere, es decir, en la medida en que el proceso de adaptación no se vea forzado en forma masiva por el entorno y el mismo sistema de dominación, es posible que el individuo logre emanciparse, pero, como plantea Adorno (1998), si el proceso de adaptación se ve forzado por el contexto en el que viven las personas, éstas dirigen hacia sí mismas la exigencia de adaptación y se identifican con los modelos existentes.

Para Adorno, educar de manera armoniosa tanto en la construcción de un ser individual, como un ser social, resulta un tanto complejo, pues plantea que, retomado las ideas de Humboldt, en las sociedades actuales una persona educada en forma armoniosa, que funciona socialmente, y que a su vez, se ha educado en la plenitud de su individualidad crítica, reflexiva, emancipadora y autónoma, no es un ideal concebible de forma cabal. No obstante, la educación debe reflexionar sobre esta relación dialéctica.

Hacia una educación que supere la barbarie

Adorno plantea una profunda reflexión sobre la educación, motivado por la barbarie de Auschwitz-Birkenau, una serie de campos de concentración y exterminio construidos por el régimen de la Alemania nazi en Polonia durante la Segunda Guerra Mundial, en donde se asesinaban prisioneros en masa. Auschwitz es considerado el mayor centro de exterminio de la historia del nazismo, se calcula que fueron asesinadas no menos de 1,3 millones de personas, de las cuales el 90 por ciento lo fueron al ser consideradas judíos por las estrictas políticas raciales nazis. Cerca de 1 millón lo eran.

Para Adorno resultaba complicada la mínima importancia que la educación le había conferido a toda la barbarie generada por la Segunda Guerra Mundial especialmente en los campos de concentración de Auschwitz, dada la trascendencia que tuvo este acontecimiento para el mundo entero, su historia, presente y futuro. Esto es lo que motiva al filósofo alemán a planear "Que Auschwitz no se repita":

La exigencia de que AUSCHWITZ no se repita es la primera de todas en la educación. Hasta tal punto precede a cualquier otra que no creo deber ni poder fundamentarla. No acierto a entender que se le haya dedicado tan poca atención hasta hoy. Fundamentarla tendría algo de monstruoso ante la monstruosidad de lo sucedido

Es por ello que cuando Adorno proponía educar después de Auschwitz, abordaba varios aspectos centrales: educar en la infancia y desarrollar una *"Ilustración en general llamada a crear un clima espiritual, cultural y social que no permita una repetición"*. Adorno encontró en algunos de los aportes del psicoanálisis freudiano planteamientos importantes que lo llevaron a proponer su idea de la educación después de Auschwitz. Teniendo en cuenta que es en la infancia primera que se conforman los fundamentos del carácter de las personas, plantea Adorno que la educación destinada a impedir la repetición del terror debía centrarse en ese período con la finalidad de aplacar las tendencias regresivas generadas por un sistema social que le impide al individuo angustiarse ante la realidad que le toca vivir. Facilitar el despliegue de la angustia, pensaba el filósofo, probablemente reduciría los efectos devastadores que provoca su carácter inconsciente y desviado.

Con lo anterior, se crearía ese ambiente social y cultural que impediría la repetición de la barbarie. Para ello, la lucha contra esa subjetividad de barbarie particular que se creó y desplegó en Auschwitz, debía comenzar por un combate contra la parte insensible del carácter humano: "Las personas tienen que ser disuadidas de golpear hacia fuera sin reflexionar sobre sí mismas". De esta manera, encuentra Adorno que la educación tiene sentido en la medida en que pueda transformarse en "autorreflexión crítica", para superar esa tendencia inminente de la barbarie:

Pero el que se haya tomado tan escasa conciencia de esa exigencia, así como de los interrogantes que plantea, muestra que lo monstruoso no ha penetrado lo bastante en los hombres, síntoma de que la posibilidad de repetición persiste en lo que atañe al estado de conciencia e inconsciencia de estos. Cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este: que AUSCHWITZ no se repita. Fue la barbarie, contra la que se dirige toda educación. Se habla de inminente recaída en la barbarie. Pero ella no amenaza meramente: AUSCHWITZ lo fue; la barbarie persiste mientras perduren en lo esencial las condiciones que hicieron madurar esa recaída

A manera de epílogo

Presentados algunos de los planteamientos de Immanuel Kant, Émile Durkheim y Theodor Adorno sobre la educación, puedo especificar que existen múltiples formas de abordar este fenómeno social y cultural, que ha sido la base central de la historia de la humanidad. Para Kant la educa-

ción, desde un marco de universalidad y progreso, hace que el hombre se forme como un ser libre y autónomo, que adquiriera la mayoría de edad que en su concepto se erige como ese poder de decisión responsable y autónomo que respeta los principios colectivos.

Para Durkheim, por su parte, la educación debe facilitar la formación de un ser apto para vivir en sociedad, conciente de las normas de la cultura; es, a su vez, la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado. No obstante, son muchas las críticas que se hacen a los planteamientos del autor en relación con su determinismo al considerar que es el medio social el que determina las conductas de los sujetos, de ahí que se asuman como seres pasivos que no pueden transformar su realidad. Por estos motivos, pese a que establece ese nexo fundamental entre educación y contexto social, es necesario planear la crítica a la imposibilidad de la transformación social.

En este orden de ideas, los planteamientos de Adorno sobre la educación cobran importancia en la medida en que proponen la construcción de un sujeto autónomo, reflexivo y crítico de su mundo, de su sociedad. El crear una conciencia autónoma, que no se limite a ningún modelo de existencia, sino que sea capaz de desarrollar pensamiento crítico y emanciparse, configura una de las tesis más relevantes en la filosofía del autor, susceptibles de ser reflexionadas y aplicadas a los sistemas educativos de nuestras sociedades. Bajo estas concepciones que la filosofía de la educación cobra relevancia en la reflexión del proceso educativo, pues permite entrar en discusión sobre el para qué de la educación. Muchos son los autores que han pensado la educación y cada concepción obedece a un momento particular de la historia y las sociedades, por lo que resulta de capital importancia conocerlas para así poder nutrir nuestros procesos de discusión y análisis de la educación. Las distintas miradas están abiertas.

• Bibliografía

Durkheim, Émile. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá.

Kant, Immanuel. (1991). *Pedagogía*. Madrid, Akal.

Adorno, Theodor W. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker 1959-1969*. Ediciones Morata SL. Madrid.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Reflexiones sobre la educación en el capitalismo contemporáneo

Oscar Julián Cuesta M.¹

La dinámica contemporánea de producción requiere empleados diferentes a los obreros de la fábrica ideada por Ford. Hoy la capacidad de trabajo en equipo, de aprender y desaprender rápidamente, de ser creativos y proactivos, son las características que exigen las empresas para sus empleados. Esa nueva forma de producir en el capitalismo contemporáneo, influye en todos los niveles de la educación, pues el sistema necesita sujetos hábiles y competentes, capaces de saber y hacer en el momento y contexto preciso. Este escrito reflexiona sobre la educación en el capitalismo contemporáneo, puntualmente, teniendo en cuenta las dinámicas posfordistas y el denominado capitalismo cognitivo

El conocimiento y el capitalismo

A pesar que el saber es una fuente de bienestar, el conocimiento siempre ha estado confinado a unos pocos: Desde las prístinas épocas de los primeros hombres, donde el saber estaba protegido por un chaman, pasando por las grandes abadías donde monjes conservaban con misterio dudas y certezas, hasta los tiempos presentes cuando, privilegiados, sólo unos cuantos acceden a la educación superior.

Hoy el celo sobre el conocimiento se extiende de manera feo, no sólo sobre la producción del saber, sino sobre la misma capacidad humana de abstraer la realidad, asignarle un nombre y ponerla en común con sus semejantes: el lenguaje. Tal ferocidad responde a la dinámica de un sistema de producción insaciable, que rauda superpone sus intereses a la dignidad humana.

Desde el surgimiento del capitalismo, el conocimiento ha estado a su servicio. Las primeras máquinas de mediados del siglo XVIII, que respondían a un saber tecnológico novedoso, y la organización del trabajo propuesta por Frederick Taylor en los albores del siglo XX, son claro ejemplo de ello.

Para Enzo Rullani², *el conocimiento se ha puesto al servicio de la producción y su tarea es la de controlar a la naturaleza a través de la técnica y a los hombres a través de la jerarquía*. Los resultados para el capitalismo han sido exitosos, pues su influencia se extiende por todos los Estados y se materializa en

instituciones transnacionales que rigen la economía mundial. El conocimiento, que alguna vez la creciente burguesía del siglo de las luces le designó un papel emancipador, hoy está subordinado a la producción incesante de la lógica capital. Actualmente, la sociedad forma a sus infantes en aras de continuar con la dinámica capitalista de la producción incesante, de tal forma que las capacidades humanas de la cognición y el afecto hacen parte de la misma producción.

Dicha formación se da con la intención de alcanzar la reproducción de los medios de producción y, en especial, la fuerza de trabajo. Hoy, tal fuerza de trabajo, no sólo responde a la mano, el brazo o el músculo, sino a la creatividad, la capacidad de aprendizaje y las facultades comunicativas propias del hombre, de tal manera que sea calificada a las diversas *exigencias de la división social-técnica del trabajo, en sus diversos puestos y empleos*³.

Formación y productividad

Antes de la producción capitalista, la formación de la fuerza de trabajo se daba en el mismo taller, como lo hacían los aprendices al lado de sus maestros en la Edad Media. En el capitalismo la formación se hace afuera de la fábrica o de la oficina, se da, entre otras instituciones, en la familia y los centros de educación. ¿Cómo se da esto? En el caso concreto del sistema colombiano formación, el Ministerio de Educación tiene estipulado en los programas de primaria y secundaria el desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas en sus educandos. Las primeras hacen referencia al lenguaje, las matemáticas

1 Comunicador social de la Universidad Santo Tomás, especialista en docencia universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia y Técnico en locución y producción de medios audiovisuales del Colegio Superior de Telecomunicaciones. Actualmente, cursa estudios de maestría en educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Se ha desempeñado como docente universitario y como educador en proyectos con población vulnerable. Correo electrónico: oscarcuesta@colombia.com

2 Rulliani, Enzo. (2004). *El conocimiento cognitivo ¿un déjà-vu? En: Capitalismo Cognitivo propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños., Pág. 99.

3 Althusser, Louis. (1969). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Recuperado el 10 de septiembre de 2008 de http://www.ucm.es/info/eurotheo/e_books/althusser/index.html.

y las ciencias; las segundas, como su nombre lo indica, a las capacidades que permiten cumplir tareas en el plano laboral; y las últimas se fomentan, por ejemplo, con el gobierno escolar o los manuales de convivencia.

Las tres apuntan a generar fuerza de trabajo para el sistema de producción contemporáneo: a tener conocimientos para solucionar inconvenientes en una labor, a ser proactivos, a tener conciencia cívica y profesional, a respetar las órdenes y trabajar en equipo, etc⁴. Pero esa calidad de la mano de obra no implica solamente tales habilidades, pues, en palabras de L. Althusser, implica *sumisión a las reglas del orden establecido*. Para ello, según este autor, el Estado permite que entes privados (la familia, el sistema escolar, la religión, los medios de comunicación, el aparato político y cultural), cumplan su papel como aparatos ideológicos, ejerciendo presión simbólica para que se mantengan las *relaciones de producción que son, en últimas, relaciones de explotación*. En pocas palabras, se trata de que la clase dominada siga sumisa a la clase dominante, lógica intrínseca al capitalismo en sus diferentes etapas:

*La reproducción de las relaciones de producción, objetivo último de la clase dominante, no puede ser una simple operación técnica de formación y distribución de los individuos en los diferentes puestos de la 'división técnica' del trabajo: toda división 'técnica', toda organización 'técnica' del trabajo es la forma y la máscara de una división y una organización social (de clase) del trabajo*⁵

Posfordismo

La formación de los futuros sujetos que ingresaran al mercado laboral es una preocupación fundamental del sistema capitalista, de allí la importancia de diseñar programas curriculares y estructurar docentes para consolidar sus diferentes intereses. En las últimas décadas, dichos intereses responden a las cualidades de una etapa particular: la etapa posfordista. Como lo indica su título, el posfordismo significa dinámica posterior al modelo fordista de producción; este último, estaba basado en una jerarquía y en una marcada cadena de mando, en el cual el saber y las decisiones están en la potestad de los directivos y cada empleado se limita a conocer su labor, que está previamente establecida en la cadena de montaje.

Por su parte, el posfordismo, que surge para mejorar los niveles de producción y mejorar los inconvenientes propios del anterior modelo a partir de una participación activa de los tra-

bajadores, se basa en una estructura menos rígida y en la cual los empleados conocen la totalidad del proceso. Es una forma de producción articulada en equipos de trabajo y de manera flexible. Para evitar llenar las bodegas de productos, se produce de acuerdo a la demanda. Promueve la comunicación, la toma decisiones y la capacidad de estar en constante aprendizaje, de estar a la par con la tecnología. Aunque es importante aclarar que fordismo y posfordismo poseen vigencia hoy en la producción, dependiendo el renglón económico, la educación tiende a formar sujetos para satisfacer las necesidades posfordistas, como se puede ver en las competencias citadas anteriormente, pues se necesitan de empleados proactivos, a los que no se *tenga que arriar, sino atajar*, a personas creativas capaces de solucionar problemas en la misma coyuntura y con una constante capacidad comunicativa.

Como lo afirman Giuseppe Cocco y Carlo Vercellone⁶, lo anterior ocurre porque hoy la producción responde a otras necesidades más sofisticadas, a un consumo complejo, diferente al de principios del Siglo XX. Además, el posfordismo responde a un modelo propio de las revoluciones tecnológicas y a *las nuevas características de las figuras obreras nacidas de la revolución informática*.

Capitalismo cognitivo

Profundizando en este planteamiento, para Moncayo, la producción contemporánea va más allá del posfordismo y recibe el nombre de capitalismo cognitivo, el cual tiene un gran rasgo peculiar: la información. *La información es el nuevo objeto principal del trabajo, esto evidenciado en el manejo de hardware y software, que propicia la "des-localización o desterritorialización y la globalización de la producción"*⁷. Para éste autor, el capitalismo cognitivo va más allá de la subordinación del trabajo vivo al sistema de máquinas, que eran la materialización del intelecto general, hora éste se hace presente en los sujetos, dando lugar a lo que se ha denominado trabajo inmaterial. Lazzarato⁸ ubica este tipo trabajo en el contexto de la fábrica difusa, el trabajo descentralizado y las formas de tercerización, lo cual implicó otro tipo de individuo para llevar a cabo la producción. Dicho tipo de trabajo recibe el título de inmaterial porque es intangible, difuso y disperso, marcado por una constante comunicativa y cooperativa.

El instrumento con el cual se realiza el trabajo es el cerebro y la dimensión afectiva (emocional) de los sujetos, lo cual marca una determinante diferencia con las primeras etapas del

4 Ver la Serie Grúas N. 21, del Ministerio de Educación Nacional, titulada *Articulación de la educación con el mundo productivo*.

5 Althusser, Louis. (1969). *Op. Cit.*

6 Cocco, Giuseppe y Vercellone, Carlo. (S.F). *Los paradigmas sociales del posfordismo*. Recuperado el 21 de noviembre de 2008 de <http://rcci.net/globalizacion/2002/fg271.htm>.

7 Moncayo, Victor (2007). *Viejas y nuevas exclusiones de la educación superior colombiana*. En: *Debate sobre la educación superior*. Serie documentos de trabajo. Bogotá: Planeta Paz., Pág. 27.

8 Lazzarato, Maurizio. (2001). *Trabajo inmaterial*. Río de Janeiro: DP&A editora.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

capitalismo: antes el capitalista poseía los instrumentos (máquinas) y el obrero funcionaba en función de ellas. Además, el sujeto ya no recibe un salario por el alquiler de su fuerza de trabajo, ahora está marcado por otras formas, como lo referencia Maurizio Lazzarato, quien piensa que *el trabajo artístico tiende a convertirse en uno de los modelos de la producción de la riqueza*⁹.

Desde su perspectiva,... *La cultura ha dejado de ser un refinamiento de la burguesía para pasar a ser uno de los motores del capitalismo contemporáneo con nuevas formas de organización del trabajo y, justamente, las formas de organización del trabajo en la producción cultural están a la cabeza de la organización capitalista*¹⁰ Como ejemplo de ello se puede traer a colación la flexibilidad de los contratos por temporadas, pues la mayoría de profesionales no son empleados fijos de una empresa, sino tienen trabajos intermitentes dependiendo de la coyuntura de la producción. Las nuevas formas de producción, donde corre raudo el trabajo inmaterial, han modificado las formas en que se reproducen los medios de producción, en especial, lógicamente, las fuerzas de trabajo. Esto se puede ver reflejado en las reformas a la educación, tanto básica como media y superior. Fundamentalmente, se deja de lado la formación de los saberes rígidamente especializados, para desarrollar los rasgos generales, como lo son las competencias lingüísticas, pues, según Virno¹¹, el capitalismo contemporáneo tiene su principal recurso en las capacidades comunicativas del ser humano.

La fuerza de trabajo, es decir, las capacidades psíquicas, físicas y cognitivas del obrero, están hoy sujetas a la demanda laboral de manera completa y constante, pues ya el trabajo especializado, que privilegiaba alguna de las capacidades, ha sufrido una gran transformación. El mundo contemporáneo asiste hoy a la despiadada sumisión de la complejidad humana al interés avaro del sistema, ya no se trata de repetir una operación en una fábrica, se trata de ser un obrero *integral*, que descansa y se recrea en función de la empresa. Sumado a lo anterior, la fuerza de trabajo en el marco del capitalismo cognitivo está condenada a ser obsoleta rápidamente, de allí el menesteroso afán de capacitarse constantemente y ser flexibles en sus capacidades laborales, de resolver tareas que no sean de su oficio o brindar soluciones a problemas que se presenten en una coyuntura dada. Además, deben estar



– Alberto Motta –

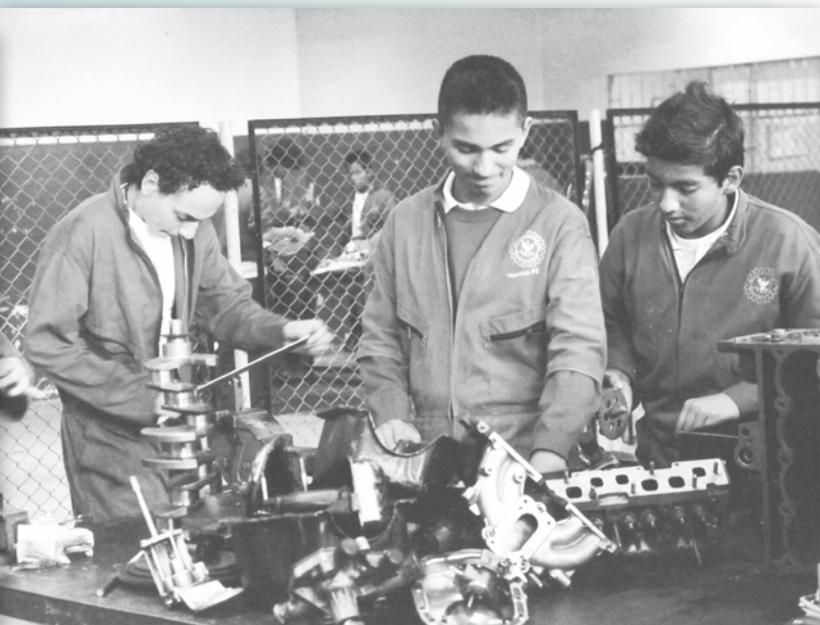
en la capacidad de manejar el caudal de información disponible y fluctuante, con el ánimo de crear e innovar.

La Educación Superior

Centrando la discusión en el marco de la educación superior, la reproducción de la fuerza de trabajo está siendo formada bajo parámetros que son aconsejados, si cabe el eufemismo, por instituciones económicas de corte transnacional, lo cual permite deducir de manera explícita su intención mercantil en defensa de los intereses del sistema contemporáneo de producción.

Anteriormente, la universidad cumplía con el papel de producir profesionales en campos específicos y disciplinas concretas, satisfaciendo el pensamiento positivista propio del capitalismo del siglo pasado. Sin embargo, gracias a las tendencias críticas de corrientes teóricas como la expuesta por la Escuela de Frankfurt, las instituciones de educación superior cumplieron un papel más reflexivo, analizando problemas sociales propios de la inicua dinámica del sistema. *Por ello la universidad, en especial la pública, era estigmatizada bajo el signo político; los ataques contra ella provenían (...) desde la perspectiva de cerrar, incluso por medios represivos directos, espacios que permitían la libre circulación del pensamiento político y social*¹².

9 Lazzarato, Maurizio. (2004). *Tradición cultural europea y nuevas formas de producción y transmisión del saber. En: Capitalismo Cognitivo propiedad intelectual y creación colectiva. Madrid: Traficantes de sueños, Pág. 139.*
 10 Lazzarato, Maurizio. (2007). *La filosofía de la diferencia y el pensamiento menor. Bogotá, D.C. : Universidad Central. Instituto de Estudios Culturales, Pág. 145.*
 11 Virno, Paolo. (2003). *Gramática de la multitud. Madrid: Traficantes de Sueños.*
 12 Moncayo, V. Op. Cit Pág. 36.



zar otro niveles de calidad, los programas deben responder al contexto y ser pertinentes a la realidad de la comunidad, etc. Sin embargo, no mencionan que la calidad no significa educandos gomosos del saber, buscadores del conocimiento, sino mano de obra calificada, o que la pertinencia responde a las prioridades del modo de producción y no a las dificultades sociales propias de una nación históricamente injusta.

En aras de cercenar de tajo la generación de alumnos con otra visión reflexiva, arguyen que *ante la dinámica contemporánea del conocimiento, que lo ha convertido cada vez más provisional e inestable*¹⁶, no es preciso centrar la educación en la apropiación de conocimientos, de tal manera que no es importante saber sino saber hacer con lo que se sabe. En ese orden de ideas, la formación gira entorno a los instrumentos que permiten el saber y no en el conocimiento mismo. *'Aprender a aprender'* sentencia la directriz, pues es vital que en el modelo del trabajo inmaterial, el funcionario resuelva el problema sin la dilación de esperar la decisión de las cabezas de la jerarquía.

Aún más, el espacio de la educación superior dejó de ser un camino que abre las puertas al ascenso social, que permita la *igualdad de oportunidades*¹³, para convertirse en un escenario que excluye y continúa perpetuando a una minoría dominante y una masa sumisa: como lo plantea Moncayo¹⁴, a las universidades privadas sólo accede un porcentaje de privilegiados y a las públicas dejan de acceder miles que se rezagan por la ausencia de cobertura. Esta poca cobertura en la educación superior, obliga a los educandos a buscar institutos técnicos y tecnológicos, creando más operarios calificados que investigadores y productores de nuevos saberes, más fuerza de trabajo capacitada que individuos con actitud crítica y reflexiva. Igualmente, va perpetuando una pequeña elite que sí accede a saberes más complejos, como son los programas de posgrado.

Deliberadamente la educación superior está siendo dirigida a satisfacer las necesidades del mercado, de tal manera que la oferta de los programas y las propuestas curriculares se orienta en *función de la observación de los requerimientos del sector productivo*¹⁵, haciendo evidente la imposibilidad de construir saberes ajenos a la maquinaria capitalista y, mucho menos, alternativas diferentes a las formas del sistema.

Ese cause por el cual corre la educación, es un sendero planificado en detalle y su discurso para los oídos incautos es llamativo y convincente: se habla de competencias, de calidad, pertinencia y relevancia, lo cual, a primera vista, es razonable: es menester alcan-

Henry Ford, industrial que transformó la forma de producción capitalista, de allí el término fordismo, dijo alguna vez que *pensar es el trabajo más difícil que existe. Quizás sea esta la razón por la que haya pocas personas que lo practiquen*. Los paladines del capitalismo contemporáneo, para asegurar que nadie ejecute ese trabajo forzoso, han delimitado las funciones de las instituciones educativas a aparatos ideológicos que reproducen los medios de producción, en su caso, fuerza de trabajo sin espíritu de oposición.

Para cumplir a cabalidad la formación de educandos en la dinámica contemporánea de producción, el sistema educativo está ofreciendo dos modalidades según los parámetros del mercado. Estas son las empresas transnacionales de educación y las universidades corporativas; las primeras responden a intereses lucrativos que se alcanzan a través de un mayor número de matriculas pagas, las segundas, no muy diferentes a la esencia de las otras, responden a universidades de corporación propiamente dichas, donde se forman los profesionales conforme a lo que necesita x o y empresa, de tal manera que se incremente *la eficiencia de la fuerza laboral mediante una mejor adaptación práctico-cognitiva al proceso productivo*¹⁷.

Considerar a la educación como un reglón de la economía de servicios desmitifica el papel que tuvieron las instituciones de educación formal. En el caso de la universidad, otrora espacio de expresión cultural, de aljibe del saber, de análisis de

13 Múnera, Leopoldo. (2007). *La universidad en el siglo XXI. En: Debate sobre la educación superior. Serie documentos de trabajo. Bogotá: Planeta Paz, Pág. 14.*
 14 Moncayo, V. *Op. Cit.*
 15 Moncayo V. *OP. Cit. Pág. 47.*
 16 Moncayo V. *OP. Cit. Pág. 49.*
 17 Múnera, Leopoldo, *Op. Cit. Pág. 12.*

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

las dinámicas sociales, ha perdido su esplendor gracias la *banalización del sentido del saber académico y científico en las sociedades contemporáneas*¹⁸. Banalización que, como se ha dicho a lo largo de este escrito, tiene la deliberada intención de reproducir individuos sin el gozo por el prurito intelectual, sino por la apropiación de unas competencias generales que permitan el trabajo en equipo, el cumplimiento de horarios y metas y la comunicación pertinente, para lo cual refuerza la consolidación de un intelecto general, directamente productivo, materializado en los lugares comunes, formas lingüísticas lejanas a los espacios culturales específicos donde son generados los conocimientos del conocimiento¹⁹.

Reflexiones finales

Al principio de este artículo se afirmó que el conocimiento ha estado siempre en manos de unos cuantos, minoría que, recordando la alegoría platónica, ha guiado a una mayoría a través de las sombras de la caverna, pues nunca le han prestado la luz para observar directamente y con claridad. A raíz de las reformas a la educación en sus diferentes niveles, se evidencia que la gran mayoría seguirá confinada a ver las sombras desde la caverna, pues sólo unos pocos están destinados a ser productivos por encima de todo, incluso, con la complejidad misma de su facultad cognitiva y lingüística.

En ese orden de ideas, es inminente la resistencia. En un principio, a partir de la denuncia pública de esta deliberada reproducción de la fuerza de trabajo al modo posfordista y satisfaciendo las exigencias propias del capitalismo cognitivo. Es menester rescatar la dignidad humana, la complejidad propia del saber humano, del mismo conocimiento, de la potestad que tiene cada individuo sobre sí mismo, sobre su ser político, teórico y social, para reivindicarlo de la sumisión reiterada al sistema. Es hora de poner coto al hombre destinado, ciegamente, a producir para consumir.

La coyuntura misma de la educación, presenta la posibilidad misma de restablecer la resistencia y motivar el cambio. El conocimiento permite la libertad y, en consecuencia, la educación podría permitir la emancipación. La reflexión aún vigente en algunos espacios académicos deben observar de manera constante los procesos que se están presentando en la producción capitalista contemporánea y su consecuente influencia en la superestructura social.

La misma educación permite formular opciones a la presente coyuntura capitalista: *El reto, por lo tanto, no es sólo que tendencias dominantes y las dificultades del proceso en curso sean analizados y criticados más allá de los lugares comu-*

*nes y de los entendimientos tradicionales, sino lograr que los espacios de la educación superior y de la universidad sigan siendo o vuelvan a ser escenarios para la confrontación de las políticas estatales, planteando orientaciones alternativas*²⁰ (Moncayo, 2007, p. 52).

Precisamente, ahora que los estados han tenido que revalidar su papel debido a la crisis mundial de los mercados, producto de la avaricia de los banqueros agiotistas, es propicio revalidar el papel del Estado en la formación de los ciudadanos, en la educación de las personas. Ya que el neoliberalismo a ultranza está cuestionado, revalidar el papel de los estados es una tarea que no admite dilación, pues su discusión es vital para el bienestar de las comunidades. Esa coyuntura es la oportunidad propicia para revalidar el papel de las universidades y reivindicar el conocimiento y la reflexión académica.

• Bibliografía

- Althusser, Louis. (1969). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Recuperado el 10 de septiembre de 2008 de http://www.ucm.es/info/eurotheo/e_books/althusser/index.html.
- Cocco, Giuseppe y Vercellone, Carlo. (S.F). *Los paradigmas sociales del posfordismo*. Recuperado el 21 de noviembre de 2008 de <http://rci.net/globalizacion/2002/fg271.htm>.
- Ford, Henry. (—). *El libro de las citas. Las mejores frases de la historia. (Se desconoce ciudad): Revista Muy Interesante*.
- Lazzarato, Maurizio. (2001). *Trabajo inmaterial*. Río de Janeiro: DP&A editora.
- Lazzarato, Maurizio. (2004). *Tradición cultural europea y nuevas formas de producción y transmisión del saber*. En: *Capitalismo Cognitivo propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Lazzarato, Maurizio. (2007). *La filosofía de la diferencia y el pensamiento menor*. Bogotá; D.C. : Universidad Central. Instituto de Estudios Culturales.
- Moncayo, Víctor (2007). *Viejas y nuevas exclusiones de la educación superior colombiana*. En: *Debate sobre la educación superior*. Serie documentos de trabajo. Bogotá: Planeta Paz.
- Múniera, Leopoldo. (2007). *La universidad en el siglo XXI*. En: *Debate sobre la educación superior*. Serie documentos de trabajo. Bogotá: Planeta Paz.
- Rulliani, Enzo. (2004). *El conocimiento cognitivo ¿un déjà-vu?* En: *Capitalismo Cognitivo propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Virno, Paolo. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de Sueños.

18 Múniera, Leopoldo. *OP. Cit. Pág. 13.*

19 Virno, Paolo. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de Sueños.

20 Moncayo, V. *OP. Cit. Pág. 52.*

La trascendencia de la Educación Preescolar

Francisco Antonio Cañas¹

Si revisamos la historia de la educación pre-escolar en Colombia, por primera vez el estado reconoce este nivel en la reforma educativa de la década de 1980, con la promulgación del Decreto 1002 de 1982, antes la educación inicial de los niños de tres a seis años estaba casi en su totalidad en manos del sector privado y sin el horizonte de políticas estatales que le definieran a los establecimientos educativos que impartían este tipo de educación unos objetivos y unos lineamientos curriculares para poder cumplir su misión. Es la Ley 115 de 1994 la que reconoce a la educación preescolar como el primer nivel de nuestro sistema educativo, le define objetivos, habla del grado obligatorio en este nivel y la ampliación de la cobertura educativa hacia los grados de pre-jardín y jardín.

Pero el decreto que reglamentó y le fijó verdaderamente el horizonte a la educación preescolar fue el Decreto 2247 de 1996, el cual define los lineamientos curriculares y establece los mecanismos que deben tener los establecimientos educativos para la prestación del servicio y la ampliación de cobertura en sus tres grados. La misma Ley 115 de 1994, en su artículo quince define el sentido de la educación preescolar al afirmar que debe ir enfocada hacia lograr el desarrollo del niño en sus aspectos biológico. Cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual. Para ello las instituciones y centros educativos deben promover ambientes escolares que faciliten la socialización, la lúdica y las prácticas pedagógicas que permitan un desarrollo integral del niño entre los tres y los seis años.

¿Por qué es trascendente para los niños entre los tres y los seis años cursar los tres grados de educación preescolar?

Partamos del principio de que el desarrollo del niño, es el producto de la interacción entre las capacidades innatas de los niños y las características del ambiente en que se encuentran. Investigaciones han demostrado que el desarrollo humano y la conducta, es el producto de la interacción entre los factores biológicos, físicos, emocionales y las influencias ambientales que recibe la persona; llámese familia, escuela, religión, cultura en general los cuáles van definiendo la personalidad en el niño. La teoría transcultural nos enseña que las personas reciben una fuerte influencia de su cultura y Vigostky concibe dentro de su teoría del desarrollo, a la realidad social como determinante

fundamental en el funcionamiento intrasicológico; el aprendizaje y el desarrollo son una actividad social y colaborativa, donde la interacción con los otros, que sirven como mediadores en la adquisición de conocimientos, dándole un enfoque histórico-cultural al desarrollo de la persona.

La teoría del aprendizaje social, basa el aprendizaje de los niños en la capacidad que ellos tienen para aprender observando a otros, esto es, los niños tienen la tendencia de imitar al modelo que observan. Piaget también le da suma importancia a las interacciones que haga el intelecto del niño con el medio. Tanto la psicología genética como las concepciones de L. Vigostky sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños; son el producto resultante de las interacciones que éstos realizan con su medio, especialmente este último le da suma importancia a la cultura en la cual está inmerso la persona, es decir somos el producto de las características histórico-culturales del momento en el cual estamos viviendo.

Considerando que el ser humano, es un ente social, más que biológico y que el cerebro del niño pequeño está en un acelerado desarrollo durante los cinco años de vida, pero fundamentalmente en los tres primeros años, *por lo tanto la edad predilecta para el desarrollo de la inteligencia de los niños son estas edades*, pues estudios realizados de fisiología cerebral y sicología infantil así lo han demostrado.

No se puede negar que el niño con el acompañamiento de la madre y en general con su familia no pueda conocer el mundo que lo rodea, es decir puede tener aprendizajes, pero además necesita un proceso de socialización y de un desarrollo sistemático de su inteligencia, de ahí la importancia de que el niño por lo menos a partir de los tres años de edad vaya a la escuela para que bajo el horizonte de un proyecto educativo, un currículo bien definido para este nivel y la tutela de la docente, como persona experta en las áreas de la pedagogía y sicología infantil, estimule al niño para que desarrolle sistemáticamente los procesos de: pensamiento, lo social y afectivo, el desarrollo físico y la preservación de la salud. Es de suma importancia la interacción con otros niños y adultos para ir consolidando paulatinamente el proceso de socialización y la incorporación de su cultura, en la que disfruten del aprendizaje, teniendo como estrategia básica el juego espontáneo o dirigido. El juego permite

75

¹ Licenciado en psicopedagogía y especialización en metodología para la enseñanza del español y la literatura. Docente con experiencia en preescolar y primaria 3 años, coordinado de práctica docente de la normal María Inmaculada de Arauca, técnico del Centro Experimental Piloto de Arauca, Director del CEP de Arauca, Supervisor de Educación. Organizador de la educación Preescolar en el Departamento de Arauca. Correo electrónico: franciscoi949@gmail.com.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

a los infantes *desarrollar el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el liderazgo, desarrollo de actitudes para la incorporación y respeto a las normas.*

Sólo maestros bien formados en educación infantil, pueden orientar a los niños de preescolar a sacar mayor provecho de todas las estrategias lúdico-pedagógicas que se pongan en función por parte de la docente en el aula, para lograr aprendizajes significativos en los niños y por ende garantizar el desarrollo integral de los infantes. Piaget al hablar del proceso educacional, considera que el desarrollo de la inteligencia debe ser un proceso dirigido y en segundo lugar el intercambio de pensamiento y cooperación con los demás. El mismo autor afirma que para que en la persona, se produzca el agrupamiento de sus operaciones intelectuales en un todo coherente, esto es su desarrollo, tiene que haber una acción del individuo sobre el grupo y una respuesta del grupo a la acción individual, por lo que la contribución de la inteligencia social al desarrollo de la inteligencia individual es continua. Acciones estas que solo pueden ser propiciadas por maestras eficientes y preescolares bien organizados pedagógicamente.

Otro aspecto importante en la vida del niño, es el que la educación inicial debe servir al infante para aprender a manejar sus emociones, a sentir respeto por los demás, a sentirse valorado y estimulado para aprender y crecer. Los docentes de preescolar deben hablar y escuchar a los niños, esto les estimula el cerebro, debe proporcionarles amor y afecto, verdaderas necesidades de los niños de esta edad para sentir seguridad y desarrollar actitudes de amor por sí mismo y los demás.

Los niños de 3 a 4 años se encuentra desarrollando su lenguaje a gran velocidad, exploran el mundo que los rodea por lo tanto las docentes de este nivel deben ofrecer muchas oportunidades de juego y exploración del medio y la interacción social, el aprendizaje a través de materiales bibliográficos y el arte. De cuatro a cinco años los niños les gusta tener muchos amigos, se divierten con las diversas manifestaciones del lenguaje: canciones, poemas, adivinanzas, trabalenguas, cuentos, lo que implica que la docente debe realizar cotidianamente estas actividades con los niños para que avancen en el dominio de su lengua como principal instrumento del pensamiento y de comunicación.

Los niños y niñas que tienen la oportunidad de cursar los tres grados de educación preescolar con un currículo bien estructurado y orientado principalmente por los postulados epistemológicos, pedagógicos, antropológicos y sociológicos dejados por Piaget, Vigostky y otros pedagogos de la escuela nueva y la pedagogía moderna, son niños que alcanzan una gran madurez integral para cursar con éxito los demás niveles de escolaridad.

De ahí que la actual política del Ministerio de Educación Nacionales es equivocada al querer aplicar en toda su extensión lo contemplado en la Ley 115 de 1994, en su artículo 18, párrafo segundo; por cuanto si el ente territorial respectivo no posee la cobertura del servicio educativo para los niños de cinco a seis años en un ochenta por ciento en el grado obligatorio, no pueden ofrecer el servicio educativo a los niños de tres y cuatro años y por ende al que cursen los tres grados de educación inicial ello origina una política discriminatoria para los niños mas pobres con relación a los niños pertenecientes al sector privado, dejando en cambio la educación de los niños y niñas de tres y cuatro años a las madres comunitarias con escasa preparación académica y menos pedagógica, las cuales solo se dan a la tarea de velar por la alimentación y los cuidados físicos de los niños, pero nunca les ofrecen un proceso educativo, perdiendo ellos así, la edad más preciada para que una educación de muy buena calidad les oriente el desarrollo de su pensamiento y en general su desarrollo integral, originándose entonces una educación discriminatoria y un abismo entre el desarrollo intelectual de los niños de niveles socio-económicos medios y altos y los niños y niñas más pobres del país. Sin desconocer la labor de las madres comunitarias que realizan con los niños pobres de Colombia, siempre he considerado este *servicio pobre* para los niños pobres de Colombia.

Hago por lo tanto un llamado al Ministerio de Educación para que modifique la actual política discriminatoria y le de la oportunidad a los niños y niñas pobres de este país para que aprovechen las edades más preciadas de su vida, para que una educación de muy buena calidad en el sector oficial le pueda garantizar un buen desarrollo integral como un requisito para que el futuro ciudadano(a) tenga un verdadero éxito tanto en los demás niveles del sistema educativo como en su vida misma.

El Ministerio de Educación debe invertir más en este nivel de educación, haciendo que todos los niños y niñas entre los tres y seis años, cursen los tres grados de educación inicial y vigilar a los establecimientos educativos para que al frente de la educación preescolar haya maestras y maestros de alta calidad y cuenten con los recursos pedagógicos mínimos para que ofrezcan un excelente servicio.

• Bibliografía

- Vigostky, L. S. 1979. *Pensamiento y Lenguaje*. México. Editorial Quinto Sol.
- Vigostky, L. S. 1985. *La formación Social de la Mente*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Medin, L. A. 1995. *La Dimensión Sociocultural de la Enseñanza, la Herencia de Vigostky*. México.

El puente está quebrado... Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá, D.C.

*Víctor Manuel Gómez, Claudia Milena Díaz Ríos
y Jorge Enrique Celis Giraldo (2009)*

Como aporte al tema central de ésta edición, el de la educación media, reseñamos para nuestros lectores esta publicación reciente del grupo de académicos del Grupo de Investigación en Educación Media y Superior, del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional. De la reseña del libro retomamos las siguientes palabras:

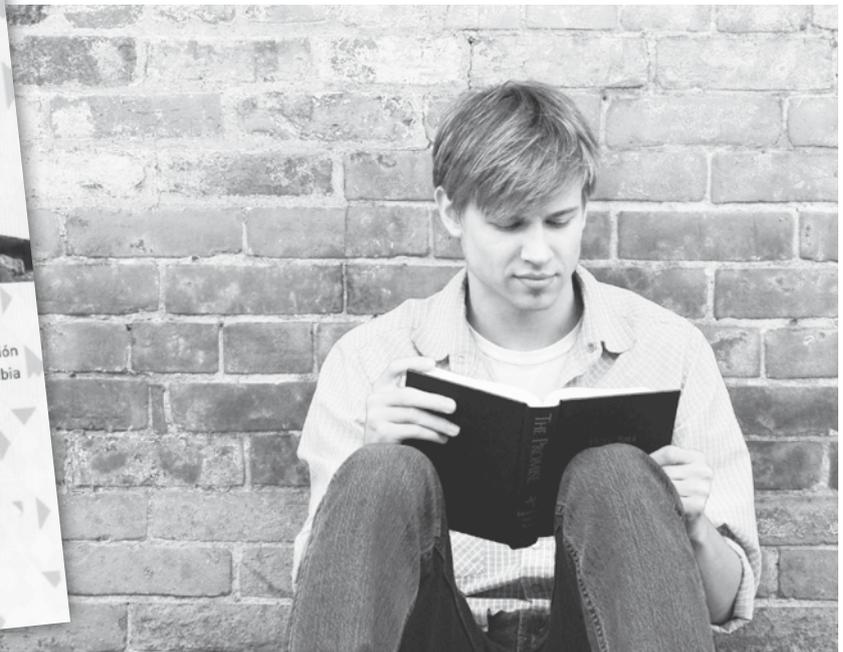
La metáfora del puente

La imagen de 'puente' evoca claramente la principal función social y formativa del nivel medio. En efecto, este es el último nivel de educación formal que recibe la mayoría de egresados: futuros ciudadanos, estudiantes y trabajadores. Es el puente entre la vida escolar y la vida real; 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 oportunidad de completar su formación ciudadana y de comprender la complejidad y diversidad de la vida y de las

oportunidades que le esperan poscolegio. Para otros, la calidad y pertinencia de la educación recibida será decisiva en sus oportunidades y destinos educativos, laborales y personales.

Pero en Colombia, este puente está quebrado. Sólo entre el 40% y el 60% del grupo de edad, según ciudad y departamento, está escolarizado, participando en este nivel educativo y sus funciones de formación para la vida poscolegio. Estas bajas tasas de cobertura excluyen del puente a la mayor parte de la juventud: futuros ciudadanos y trabajadores. Y esta exclusión temprana determina de manera irrevocable su futura exclusión y marginalidad laboral, económica y cultural. También es importante la calidad y pertinencia de la educación recibida en el puente. Para algunos, esta educación debe garantizarles el ingreso al nivel superior. Para muchos, que no pueden o no quieren continuar estudios, esta educación debe formarlos en competencias tanto generales como laborales. Y ante la carencia o debilidad de este tipo de formación, la experiencia educativa en el puente no los ha capacitado para una inserción productiva y positiva en la sociedad, por lo cual 'el puente está quebrado' para ellos.

77

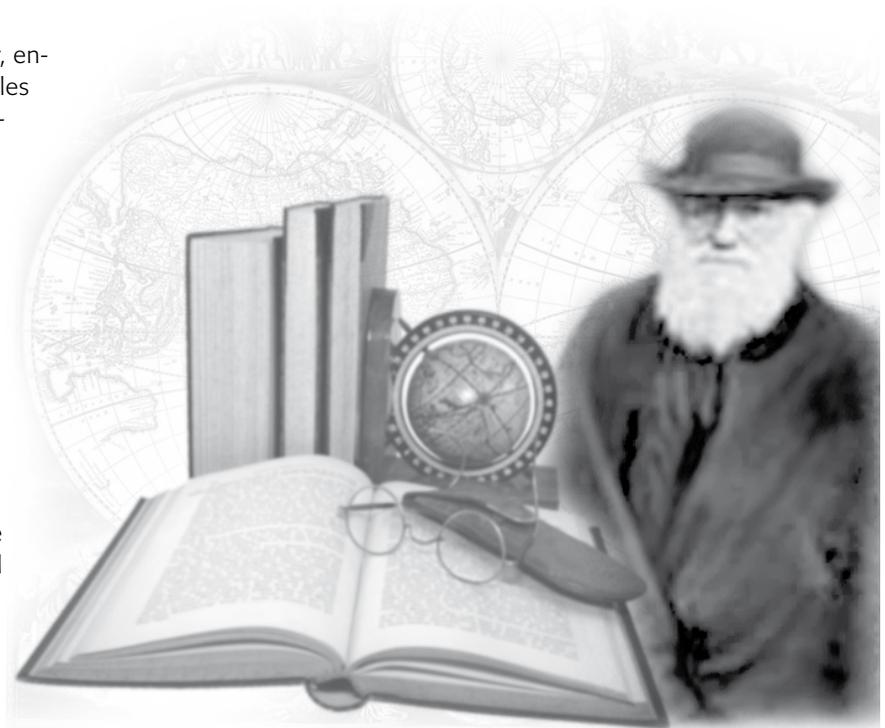


Un evangelio de suciedad: con ocasión de los 200 años de Charles Darwin

Pablo Emilio Obando Acosta¹

Thomas Carlyle —teólogo, historiador, ensayista inglés—, califica la obra de Charles Darwin como “*Un evangelio de suciedad*” por cuanto sus estudios conducían a un mundo en el que se degradaba al hombre, se le negaba el alma, se despreciaba a Dios y la moralidad, y se elevaba la categoría de los monos, los gusanos y el fango primitivo. Sus argumentos fueron para su época una trasgresión a los conceptos bíblicos y en consecuencia no podían abrirse camino en medio de una multitud aturdida por los vítores eclesiásticos que elevaban al hombre a la categoría de especie única en el universo. Dios no había hecho nada y su creación quedaba relegada a una simple fabula. El alma de las cosas obtenía la categoría intrínseca de un todo único; se hermanaban las especies y el hombre y el gusano se debían al mismo fango que los acunó.

La existencia de Adán y Eva se pone en entredicho; la Biblia tambalea y el Dios-Hombre pierde su esencia. Toda una mentira bien fabulada al servicio de una clase opresora que hace de la fe el método perfecto para medrar en una sociedad estulta y oprimida. El obispo anglicano Samuel Wilberforce, antagonista de Darwin, utiliza la mofa para desacreditar sus estudios expresando que lo único que logra demostrar con sus teorías es que “*el hombre es un mono mejorado*”. La sociedad aplaude la elocuencia del obispo dejando en entredicho las investigaciones de Darwin. Para este obispo la Selección Natural es incompatible con lo revelado en la Biblia y los textos sagrados: *los conceptos de la supremacía derivada del hombre sobre la Tierra, la capacidad humana de hablar, el don humano del razonamiento, la libre voluntad y la responsabilidad humanas, la caída y la redención del hombre, la Encarna-*



ción del Hijo Eterno; la presencia del espíritu Eterno, son igual y absolutamente irreconciliables con la noción degradante de que quien fue creado a imagen de Dios y redimido por el Hijo Eterno tenga un origen animal. Concluye el obispo sus ataques expresando que los pensamientos e ideas de Darwin son un simple producto e inspiración de un inhalador de gas mefítico.

Revistas científicas y literarias inflaman la tea incendiaria contra Darwin. La *North British Review* de mayo de 1860 califica al naturalista y expedicionario como un lenguaraz y le acusa de *no creer en el Creador que nos gobierna*. ¿Cómo conciliar dos ideas totalmente opuestas cuando las evidencias llevan a la certeza de que el hombre no es producto de creación alguna? ¿que ese Dios misterioso y Todopoderoso le dejó a la naturaleza la facultad de terminar su magna obra? ¿Y cómo permitir que el simio y el orangután se hermanen con ese ser dotado de *alma y entendimiento*? Bajo esa perspectiva la misión de Jesucristo

¹ peobando@gmail.com SIMANA PASTO

era una simple e inútil estupidez; sin pecado no hay género (o viceversa) y sin éste todo sacrificio para redimirlo resulta una inutilidad. Darwin encarna de esta manera la odiosa expresión del hereje que debe ser consumido por las llamas eternas de quien niega de un tajo la supremacía suprema del hombre y la Divinidad Eterna de un Dios Creador. La misma revista expresa categóricamente que la publicación de *El origen de las especies* fue una gran equivocación. Y concluye: *El autor hubiera hecho un bien a la ciencia, y a su propia fama, si, en caso de haberse empeñado en escribir la obra, la hubiera dejado apartada entre sus papeles, y hubiera anotado encima: Una contribución a la especulación científica en 1720.* Lo de la última fecha (1720) por cuanto así consideraba el autor del artículo lo anticuado y retrógrado de las teorías darwinianas.

Ciencia y Teología se niegan a dar credibilidad a los estudios de Darwin. Y no es extraño que esto sucediera por cuanto para aquellos días la ciencia era una simple expresión de la teología. Nadie podía dudar de la veracidad bíblica; Adán y Eva adquirían dimensiones heroicas en la historia; las grandes universidades enseñaban con certeza matemática el día y hora de la creación divina; el pecado de Eva, transmutado a Adán, hacía necesaria la preexistencia de Jesucristo; el geocentrismo superado no podía permitirse la contundencia de un nuevo golpe que haga temblar las bases mismas de su doctrina. Dios no podía ser puesto en tela de juicio; su creación no podía arrebatarle de sus santas manos.

Dramaturgos como George Bernard Shaw, escritor de teatro, crítico y activista político nacido en Dublín, censuran la obra de Darwin por considerarla una balanza desestabilizadora del alma y el intelecto humano. Con sarcasmo, irritación, nostalgia y asombro perplejo expresa que, ... *el proceso darwiniano puede describirse como un capítulo de accidentes. Como tal, parece simple, porque uno al principio no se da cuenta de todas sus consecuencias. Pero cuando uno comienza a comprender su significado cabal, el corazón se le hunde en una montaña de arena dentro suyo.* Y turbado continúa: *Es un proceso de un horrible fatalismo que reduce de modo espectral y detestable la belleza y la inteligencia, la fuerza y la intención, el honor y la aspiración, dando cambios tan casualmente pintorescos como los que puede producir una avalancha en un paisaje, o un accidente de ferrocarril en una faz humana.* Y aterrizado y desconcertado concluye: *Llamar a esto selección natural es una blasfemia, aceptable para muchos que consideran la Naturaleza como una agregación casual de materia inerte y muerta, pero eternamente imposible para los espíritus y las almas de los honrados... Si este tipo de selección pudiera convertir un antílope en jirafa, sería también concebible que un estanque lleno de amebas se convirtiera en la Academia Francesa.* Todas las denostacio-

nes contribuyen a calificar la obra de Charles Darwin, pues gracias a ella el hombre cae de su pedestal y lo divino se transmuta en sustancia de barro sin alma, sin soplo divino que aliente su ser.

En el año de 1857 el entonces neófito científico Alfred Russel Wallace publica un pequeño ensayo donde defiende la teoría de la evolución. Este es un aliciente para Darwin quien se había retirado de la vida social refugiándose en una pequeña residencia campestre. En 1859 presenta ante la *Sociedad Linneana de Londres* sus estudios sobre la selección natural iniciándose una etapa de persecuciones y estigmatizaciones que harían mella en su ya resquebrajada salud, quizá producto de sus viajes alrededor del mundo en el ya legendario Beagle.

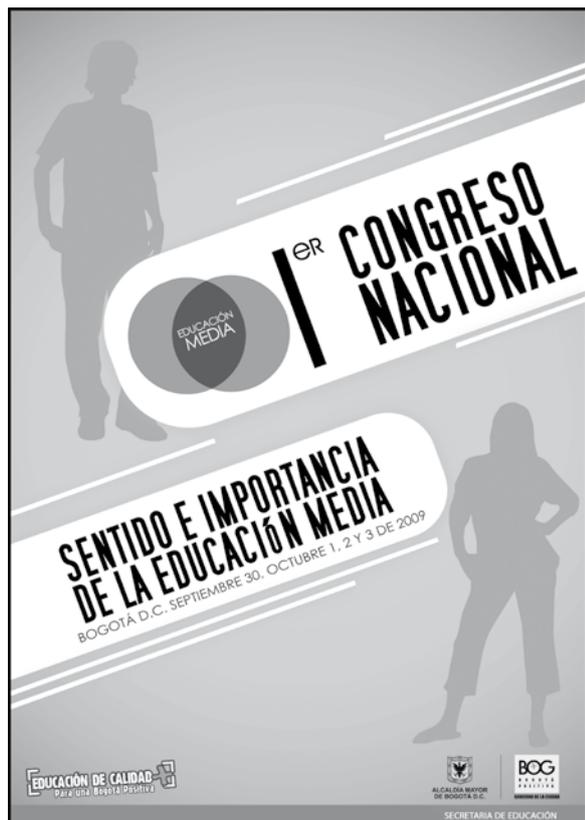
A las ofensas recibidas se suman las lanzadas por el grupo de intelectuales y científicos moralistas que consideran que la obra de Darwin atenta contra las bases mismas de la correcta y sana moral. Si el hombre no es libre de sus decisiones, si es la simple expresión de una molécula combinada incesantemente a través de los tiempos, si la muerte es una simple expresión de la misma vida, si la selección obliga a que el más fuerte se imponga sobre el débil con el fin de preservar la vida misma, qué puede quedar de los pensamientos y doctrinas moralistas que fustigan a quien no obedece a principios de fe si no a razones inscritas en el corazón de la misma existencia. Si el hombre es un mono superado o, mejor expresado, el mono un hombre por superar, la fe misma es, simplemente, una ignorancia por comprender. En el fango primitivo no pudo gestarse la moral y en consecuencia el hombre, al igual que las otras especies, es un ser amoral. He ahí la gran cruz que debió cargar Darwin y que aún hoy en nuestros días se dibuja en su espalda.

El mismo andamiaje de la fe, de la moral y del libre albedrío se tambaleaba al tenor de las teorías darwinianas. La evolución no puede significar otra cosa que la aceptación de que Dios no existe, o, de que si existe, no es el mismo que nos pintan los evangelios. La varita mágica de Dios se pierde en los abismos insondables de la evolución de las especies. La selección natural se convierte entonces en un nuevo Evangelio: el *Evangelio de Suciedad* que nos permite comprender y aceptar nuestro parentesco con todas las criaturas que pueblan la Tierra. No nos es ajeno el gusano o la mariposa; el estiércol o el metal precioso. Somos Uno y no una Trinidad. Somos Uno con el mono o el mandril; Uno en esencia con todos y con todo. Somos Uno en la Tierra y con ella. Somos Uno en nosotros al llevar inscrito en nuestros registros genéticos la memoria de la estrella más lejana y el olor de la fetidez de ese charco que fue nuestra cuna en los albores de los tiempos, cuando el hombre aún era una simple y pequeña ameba.

• AGENDA PEDAGÓGICA •

I Congreso Nacional: Sentido e importancia de la educación media VI Congreso: Actualización y reorientación de la Educación técnica

Bogotá, D.C. septiembre 30, octubre 1, 2 y 3 de 2009



La Federación Colombiana de Educadores FECODE, la Secretaría de Educación de Bogotá SED, el Comité Nacional de Instituciones Técnicas, la Asociación Distrital de Educadores-ADE, el CEID nacional,

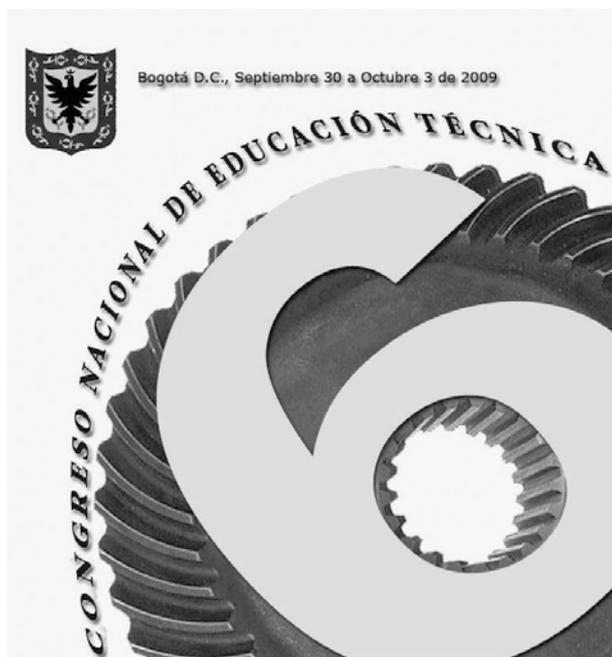
Convocan: a la comunidad académica y educativa, al magisterio colombiano, a las asociaciones de padres de familia, a los personeros y consejos estudiantiles, a los gobiernos escolares, a los docentes directivos, a las organizaciones científicas, culturales, cívicas, religiosas, los afro colombianos, las etnias, las facultades de educación, las escuelas normales, los colegios técnicos en sus distintas modalidades, la comunidad universitaria, las secretaría de educación del país, los partidos políticos, la Comisión sexta Congreso de la República, Ministerio de educación; a participar en el I Foro Nacional sentido e Importancia de la educación Media y VI Congreso actualización y reorientación de la Educación Técnica.

Justificación

La Educación Media carece de identidad en sus fines y objetivos y en la dinámica del sistema escolar aparece como continuidad de la Educación Básica con un carácter general, academicista y no cumple con la finalidad expresada en la Ley 115 de 1994 de contribuir a definir el proyecto de vida y formar al estudiante para el ingreso a la educación superior o en una área técnica que le brinde nuevas alternativas de participación en el sistema productivo con posibilidades de trabajo dignas y le permita oportunidades educativas en niveles superiores.

No asegurar este propósito configura exclusión e inequidad especialmente para los estratos 1, 2 y 3; ya que de cada 100 niños que ingresan al sistema educativo 4 llegan a la educación superior; de estos el 9% son de estratos 4, 5 y 6; solo el 9% son de estratos 1,2,y 3. Cientos de miles de estudiantes terminan la educación Media abocados a una gran frustración en sus aspiraciones personales y la sociedad pierde un sucesivamente generaciones de jóvenes que en su potencial creativo no encuentran oportunidades para aportar al desarrollo social y productivo del país.

En este contexto en necesario que la Educación Técnica, en sus distintas modalidades, aborde los problemas del currículo, la evaluación, la financiación y la ausencia de una legislación pertinente que actualice y reoriente sus propósitos y permita definir su aporte al desarrollo técnico, tecnológico y científico y su articulación con la educación superior y el mundo del trabajo. El congreso es el escenario para que un gran sector de la comunidad educativa, aborde esta problemática y trace lineamientos de política pública educativa, que puedan concretarse en un proyecto de ley que de una vez resuelva las dificultades y problemas que enfrenta la Educación Técnica. Para darle sentido a la discusión de los problemas de la Educación Técnica es importante que el VI Congreso se desarrolle en el contexto del



l Foro internacional sobre la Educación Media, y esto permita avanzar en la consolidación de una política educativa que le de identidad a la Educación Media para que responda a las necesidades reales de la sociedad, de la investigación, la tecnología, el conocimiento, ligados a modelos de desarrollo alternativos.

Objetivos generales

1. Convocar a la comunidad educativa y académica a conceptualizar, debatir y elaborar propuestas sobre el sentido de la Educación Media en una búsqueda que logre su articulación con la universidad, el trabajo, el conocimiento, la investigación, las tecnologías y los procesos productivos del país.
2. Discutir y definir alternativas que conduzcan a la formulación de política pública y de legislación educativa para encontrar salida a las problemáticas de la Educación Técnica en sus diferentes modalidades. (ITI, ITAS, INEM...)

Objetivos específicos

- Dar forma a un gran debate nacional sobre el sentido de la educación Media, su diferenciación con la educación Básica y su importancia para el desarrollo del conocimiento, la investigación y la tecnología.
- Promover el análisis sobre la Educación Media académica y técnica con relación a su articulación con la Educación Superior en los niveles técnico, tecnológico y profesional.

- Elaborar lineamientos de política para actualizar y reorientar la Educación Técnica en relación con la educación como derecho y la política educativa alternativa.
- Avanzar en la formulación de un proyecto de ley para la Educación Técnica en el contexto de las reformas necesarias para la educación Media.

Ejes temáticos

1. *Experiencias nacionales e internacionales:* sentido general, pertinencia y distintas experiencias de Educación Media.
2. *Educación Media y Educación Básica:* sus diferencias y particularidades con la ciencia, la investigación, la técnica, la tecnología, el arte, el medio ambiente, la formación básica universal y la formación integral de los estudiantes.
3. *Alternativas para Educación Media:* especializada y articulación con la Educación Superior y el mundo del trabajo.
4. *Educación técnica:* la relación con la productividad, el desarrollo técnico, tecnológico, científico y el trabajo en el mundo globalizado.
5. *Reestructuración y cambios en la Educación Técnica:* en relación con el artículo 208 de la Ley 115 de 1994 sobre organización, currículo, evaluación, y financiación.

Agenda preliminar

- ❖ Septiembre 30 Conferencistas nacionales e internacionales



22^a FERIA
INTERNACIONAL
DEL LIBRO
DE BOGOTÁ

Revista **EDUCACIÓN** ifecode
Y CULTURA
CEID

Pabellón 6 Stand 313 piso 2

Del 12 al 23 de Agosto 2009



• AGENDA PEDAGÓGICA •

❖ Octubre 1 y 2:

I Congreso: Educación Media Especializada y Articulación con la Educación Superior y el trabajo.

VI Congreso Actualización y reorientación de la Educación Técnica

Comisiones de trabajo y ejes temáticos:

❖ Experiencias nacionales e internacionales: sentido general, pertinencia y distintas experiencias de Educación Media.

❖ Educación Media y Educación Básica: sus diferencias y particularidades con la ciencia, la investigación, la técnica, la tecnología, el arte, el medio ambiente, la formación básica universal y la formación integral de los estudiantes.

❖ Alternativas para la Educación Media: especializada y articulación con la Educación Superior y el mundo del trabajo

Informes: CEID Regionales y CEID NACIONAL FECODE
Carrera 13 No. 34-36. Tel. 3381711 2458155. www.fecode.edu.co.

9º. Congreso Nacional de Lectura:

La lectura con los niños de 0 a 6 años está implícita en cada encuentro que los pequeños tienen con el lenguaje. En el hogar, en los centros de educación inicial, en las bibliotecas y en distintos momentos de su vida diaria estos encuentros benefician el desarrollo de sus capacidades mentales y comunicativas. Con cada conversación, con cada juego, con las canciones y lecturas que compartimos con los niños, fortalecemos los lazos de apego y cimentamos su bienestar comunicativo, factor indispensable para satisfacer sus necesidades básicas y brindarles la oportunidad de alcanzar una vida de calidad. La anterior forma parte de la convocatoria de éste Congreso que versará sobre: Perspectivas sobre la lectura con los niños desde la gestación y hasta los seis años y la incidencia en su desarrollo; Concepciones culturales alrededor de la niñez que determinan las interacciones sociales con niños y niñas en los diversos escenarios de atención y cuidado; Diversas formas de acercar los libros a los niños y crear en las bibliotecas, en el hogar y

en los Jardines Infantiles espacios de lectura ricos en recursos apropiados para generar experiencias sociales que despierten su imaginación y curiosidad, entre otros temas.

Mayor información: Fundalectura - IBBY Colombia Dg 40A Bis 16-46 Bogotá, D.C. Tel.: (57-1) 320 1511. Fax: (57-1) 287 7071 contactenos@fundalectura.org.co



los
niños
son
un
cuento
Lectura en la primera infancia

82

4-72
LA RED POSTAL DE COLOMBIA

AHORA SOMOS 4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA
SERÁ REDIRIGIDO EN 5 SEGUNDOS A NUESTRO NUEVO SITIO
<http://www.4-72.com.co>

POR FAVOR NO OLVIDE ACTUALIZAR Ó AGREGAR A SUS
ENLACES FAVORITOS NUESTRA NUEVA DIRECCIÓN

MUCHAS GRACIAS
4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA

www.serviciospostalesnacionales.com

Distribuidores y Puntos de Venta

Revista Educación y Cultura

AMAZONAS

LETICIA
SUDEA
Cra. 9 N. 14-32
Teléfono 098 5924247

ANTIOQUIA

APARTADO
Victor Merluk
Cra. 96A N. 41-15
Teléfono 948261937

MEDELLÍN
Tiberio Castaño
Cll. 57 N. 42-60
Celular 311 7707177
Teléfono 0942913685

COPRUDEA
Universidad de Antioquia
Bq 22 piso 2
Teléfono 094 5167688

ARAUCA

ARAUCA
ASEDAR
Cll. 19 N. 22-74
Teléfono 097 8852123

ATLÁNTICO

BARRANQUILLA
ADEA
Cra. 38B N. 66-39
Teléfono 095 3563349
Norman Alarcón
Cll. 56 N. 46-104 Boston
Celular 3106601461

Osvaldo Meriño Torres
Celular 316 8488928

BOLIVAR

MONPOX
Rosalba Veleño
Cll. 10 N. 1A 17

CARTAGENA
SUDEB
Calle del cuartel 36-32
Distribuciones
Pedagógicas ISCA
Urbanización San Pedro
M-4 lote 11

BOYACÁ

CHIQUINQUIRA
Luis Miguel Aponte Martínez
Cll. 19 N. 9-61/9-36
Celular 314 2285854

TUNJA
Martha Ines Barrera
Cra. 7 N. 18-16
Teléfono 098 7432302

SINDIMAESTROS
Cra. 10 N. 16 47
Teléfono 098 7441546

CALDAS

MANIZALES
EDUCAL
Cll. 18 N.23-42
Teléfono 968801046

LA DORADA
Eduardo Muñeton
Cra. 10 N. 18-14 B. El Cabrero
Celular 311 2285963

CASANARE

YÓPAL
SIMAC
Cra. 23 N. 11-36 Piso 3
Teléfono 098 6358309

CAQUETA

FLORENCIA
AICA
Cra. 8 N.6-58
Teléfono 098 4354253

CAUCA

POPAYAN
ASOINCA
Cll. 5 N. 12-55
Teléfono 092 8220835
Ediciones Ciudad Universitaria
Cll. N. 4-44
Teléfono 092 8244903

SANTANDER DE QUILICHAO
Cecilia Ramos Mellizo
Cra. 11 N. 4 22
Teléfono 092 8297949

CÉSAR

VALLEDUPAR
ADUCESAR
Cll. 16 A N. 19-75
Teléfono 095 5713516

CHOCÓ

QUIBDO
UMACH
Cra. 6A N. 26-94
Teléfono 094 6711769

CÓRDOBA

MONTERIA
ADEMACOR
Cll. 12A N. 8A-19
Teléfono 094 7865231

Eida Tobías
N. 26-52
Teléfono 094 7823522

CUNDINAMARCA

BOGOTÁ
ADEC
Cll. 22F N. 32-52
Teléfono 091 3440862

Fernando Betancur
Cra. 13A N. 34-36
Celular 315 8143282

Henry Castro
Cra. 13A N. 34-36
Celular 300 8283560

GIRARDOT
Ernesto Rojas Pomar
Cll. 16 N. 18-85 B. La Estación
Celular 311 4608605

GUAJIRA

ALBANIA
Leyder Ordoñez Martínez
Celular 316 8653637

FONSECA

Mariela Cecilia Iguarán
Cll. 7 N. 25-46
Barrio La Floresta
Teléfono 097 7765462

RIOHACHA

ASODEGUA
Cll. 9 N. 10-107
Teléfono 095 7285061

GUAINIA

PTO. INIRIDA
SEG
Julian Gutierrez Murillo
Teléfono 098 5656063

GUAVIARE

SAN JOSÉ DEL GUAVIARE
ADEC
Cll. 9 N. 22-56
Teléfono 098 5840327

HUILA

NEIVA
Fulgencio Castro
Celular 312 4217839

ADIH
Cra. 8 N. 5 -04
Teléfono 098 8720633

José Fendel Tovar
Cll. 1G N. 15B-20
Teléfono 098 8737690

MAGDALENA

FUNDACIÓN
Aleja Guerra De Puerta
Cll. 29 N. 7-22
Celular 300 3101234

Julio Olivo Soto
Cra. 9 N. 12-26
Celular 310 6037165

SANTA MARTA

EDUMAG
Cra. 22 N. 15 -10
Teléfono 095 4203849

META

VILLAVICENCIO
ADEM
Cra. 26 N. 35 - 09 San Isidro
Teléfono 098 6715558

NARIÑO

PASTO
SIMANA
Cra. 23 N. 20-80
Teléfono 092 7210696

Alirio Ojeda
Cll. 11 N. 29-32
Teléfono 092 7220424

TUQUERRES
Alvaro César Benavides
Cra. 13 N. 21-36
Teléfono 092 7280170

NORTE DE SANTANDER

CÚCUTA
ASINOR
Avda. 6 N. 15-37
Teléfono 097 5723384

PAMPLONA
Adela Jaimes Leal
Cll. 9 N. 5-19
Edificio Romani Plazuela
Celular 310 8648260

PUTUMAYO

MOCOYA
José Hernando Sosa
Barrio Castelví
Teléfono 098 4260222

ASEP
Cra. 4N. 7-23
Teléfono 098 4204236

QUINDIO

ARMENIA
SUTEQ
Cra. 13 N. 9-51
Teléfono 096 7369060

RISARALDA

PEREIRA
Librería Nuevo Libro
Cra. 4 N. 19-09
Teléfono 096 3332688

SER
Cll. 13 N. 6-39
Teléfono 096 3251827

SAN ANDRÉS ISLAS

SAN ANDRÉS ISLAS
ASISAP
Cra. 3 N. 6-25
Teléfono 098 5123829

SANTANDER

BUCARAMANGA
SES
Cra. 27 N. 34-44
Teléfono 097 6341827

BUCARAMANGA/SANGIL
Richard Campo Ballesteros
Cra. 8 N. 9-68
Celular 316 6649319

SUCRE

SINCELEJO
ADES
Cra. 30 N. 13A-67
Teléfono 095 2820352

TOLIMA

IBAGUE
Ramiro Gavilan
Cra. 10 N. 39-90 Barrio Gaitán
Teléfono 098 2664364

SIMATOL
Avda. 37 Cra. 4 Esquina
Teléfono 098 2646913

VALLE

CALI
SUTEV
Cra. 8 N. 6-38
Teléfono 092 8811008

Camilo Chávez
Cll. 18 N. 65-80
Teléfono 092 3335023
Celular 312 5225422

CARTAGO
Ivan Libreros Botero
Cra. 9 N. 20-57
Teléfono 092 2135567

VAUPES

MITÚ
SINDEVA
Cra. 12 N. 15-17
Teléfono 098 5642408



Línea Gratuita
01-8000-12-2228

EDUCACIÓN Y CULTURA



1984 - 2009 **25** Años

