EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y DESARROLLO HUMANO EN LOS INICIOS DEL SIGLO XXI: INCLUSIÓN SOCIAL, EMPRENDIMIENTO Y AUTOGESTIÓN

Autores:
Aida Milena Cabrera Lozano
Hugo Alexander Buitrago Carvajal

Director
Alejandro Álvarez Gallego

Universidad Pedagógica Nacional
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá
Junio de 2014

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del documento	Educación para el trabajo y desarrollo humano en los inicios del siglo XXI: inclusión social, emprendimiento y autogestión.
Autor(es)	Buitrago Carvajal, Hugo & Cabrera Lozano, Aida Milena.
Director	Alejandro Álvarez Gallego
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 137 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional - Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde
Palabras Claves	Aprender a aprender, Arqueo-genealogía, Desindustrialización, Educación para el trabajo y desarrollo humano, Enunciado, Inclusión social, Innovación, Tecnología.

2. Descripción

La investigación problematiza las formas de entender la modalidad educativa Educación para el trabajo y desarrollo humano desde la perspectiva arqueo-genealógica de Michel Foucault. Con ello evidencia las relaciones, las circunstancias históricas, las condiciones económicas, sociales y educativas que la moldean. Así, se presenta la educación para el trabajo desde 3 características: Educación para la inclusión social, educación para la innovación como valor económico contemporáneo y educación para el autoaprendizaje. Estas características se emparenta con los cambios en la producción contemporánea: una economía cambiante necesita productores de conocimiento. Las habilidades de autoaprendizaje, de búsqueda y asimilación autónoma de conocimientos son exigencias que se fortalecen como una forma de cotizar la empleabilidad en el mercado del trabajo.

3. Fuentes

La investigación usa dos tipos de fuentes:

1- Fuentes teóricas sobre la metodología del enfoque arqueo-genealógico donde se destacan La arqueología del saber de Michel Foucault (1979); Foucault de Deleuze (1987); y diversos textos de Alejandro Álvarez Gallego.

2- Para la investigación se emplearon 340 documentos distribuidos entre los años 80 y el 2012, con especial énfasis en la década del 2000. Estos textos conforman el archivo y se compone de tipos textuales como: ensayos, artículos de periódico, leyes, documentos de instituciones oficiales y ONG´s sobre el tema, proyectos educativos, investigaciones, tesis de maestría, entre otros.

4. Contenidos

La investigación realiza una contextualización a través de la legislación que regula la educación para el trabajo desde los 90, luego hace un recorrido por las perspectivas investigativas, metodológicas y temáticas, con las cuales se ha abordado la investigación sobre educación para el trabajo en Colombia en los últimos 10 años. Posteriormente, introduce las bases teóricas del enfoque arqueo-genealógico así como sus aspectos procedimentales. El cuerpo de la investigación se compone de tres capítulos; el primero desarrolla el tema de la marginalidad, la pobreza y el peligro social: la educación para el trabajo como inclusión. El segundo capítulo aborda la economía industrial y la educación para el trabajo. El

tercero aborda la educación para el trabajo, la innovación y el emprendeurismo como imperativo de la autoadministración. Finalmente, se concluye con la caracterización de la educación para el trabajo contemporánea, sus influencias sobre el sistema educativo formal y los imperativos que la determinan.

5. Metodología

La investigación emplea el enfoque arqueo-genealógico desde la perspectiva de Michel Foucault. El enfoque hace historia de las categorías estructurantes, los elementos dispersos, las condiciones históricas, las prácticas institucionalizadas, las fuerzas en tensión: la manera en la que se construye un sistema de verdades. Para ello, en primer lugar, se recogieron textos diversos para construir archivo del tema que comprende de los años 80 al 2012 y recoge alrededor de 340 textos sobre Educación para el trabajo y desarrollo humano desde diversas perspectivas. Este archivo resultó de la depuración de más de 600 textos iniciales. Luego se realizó el fichaje, la lectura y la generación de códigos en el software Atlas.Ti. Con los 1.241 códigos resultantes se construyeron 84 familias que los agruparon y posteriormente, con las familias usadas a maneras de categorías, se dibujaron relaciones entre ellas para encontrar los enunciados estructurantes del tema y a partir de los enunciados se construyó el texto final.

6. Conclusiones

Los cambios en la Educación para el trabajo y desarrollo humano en Colombia se enmarcan en modificaciones económicas y sociales. De un lado la apertura económica, la llegada de Internet, el crecimiento de las importaciones, los tratados de libre comercio trajeron la desindustrialización, una economía basada en servicios y la modificación del empleo como prestación de servicios. De otro, se logró exterminar a los capos y aminorar la guerrilla. Así, los jóvenes marginales que durante los 80 constituyeron un riesgo social por la posibilidad de articularse con la ilegalidad devinieron una población desempleada con escasas posibilidades de educarse o de integrarse a la economía formal. La educación para el trabajo, entonces devino un espacio donde se articuló la formación en la práctica, la formación para el emprendimiento y la formación para seguir aprendiendo durante la vida, lo cual se inscribe en un nuevo imperativo de las sociedades donde el conocimiento se descentró de las instituciones educativas: aprender a aprender y administrar el propio proceso de aprendizaje.

Elaborado por:	Buitrago, Hugo & Cabrera, Aida Milena.
Revisado por:	Álvarez Gallego, Alejandro.

Fecha de elaboración del Resumen:	12	08	2014

Tabla de contenidos

Introducción…….3
1 - Los autores frente a la formación investigativa……5
2 - Caracterización de la Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano…….9
2.1 - La Educación no formal……9
2.2 – El Sena…….12
2.3 - El Sistema Nacional de Formación para el Trabajo – SNFT……...14
2.4- La Educación para el trabajo y desarrollo humano – ETDH……16
3 – Estado del arte……...21
3.1 – La educación para el trabajo en economía y administración……21
3.2- La educación para el trabajo en educación…….23
4- Justificación y problematización de la temática…….27
5- Objetivos generales y específicos…….29
5.1 Objetivo General…….29
5.2 Objetivos específicos…….30
6 - Marco conceptual y metodológico…….31
6.1 - La historia tradicional y el enfoque arqueo-genealógico…….34
6.2 - La descripción arqueo-genealógica……..37
6.3 – El resultado……40
6.4 – La arqueo-genealogía en educación…….41
6.5 - Marco metodológico……..45
Capitulo 1: Marginalidad, pobreza y peligro social: educación para el trabajo como estrategia para la inclusión ……..48
1 - Inclusión social……49
2-Políticas de mitigación…….57
3- Estrategias para la inclusión……61
Capitulo 2: Retroceso de la economía industrial y educación para el empleo……68
1 - Industria, tecnología, competencias y educación para el trabajo……68

2- La educación oficial como formadora de recursos humanos……..……74

3-La valorización del trabajo…….79

Capítulo 3: Educación para el trabajo, innovación y emprendeurismo: el imperativo de la autoadministración……83

1 Cambios en el mundo del trabajo……..84

2 Aprender a aprender……..88

3 Reconfiguración de la educación para el trabajo y desafíos al modelo educativo…93

Conclusiones……100

Recomendaciones……..…….105

12- Referencias……..107

13 – Anexo 1: Referencias del archivo…….113

14- Anexo 2: Redes de familias e identificación de enunciados…….……..…135

Introducción

La presente investigación constituye una exploración con herramientas metodológicas de la arqueo-genealogía al discurso de la Educación para el trabajo y desarrollo humano – ETDH - de los últimos años en Colombia. Aborda los años 80 y 90 haciendo énfasis en los cambios registrados en esta modalidad educativa en la década del 2000. Tiene como objetivo cuestionar la configuración histórica reciente de la ETDH para evidenciar las relaciones entre inclusión social, desindustrialización de la economía, emprendeurismo y formación para la autogestión del conocimiento como característica de las exigencias contemporáneas a la educación. Este objetivo se planteó después de una investigación documental que arrojó estos tres temas como principales características de la ETDH.

El trabajo bajo el enfoque arqueo-genealógico se basa en un archivo de documentos dispersos provenientes de los periodos mencionados. A partir de la descomposición en códigos de los contenidos del archivo, se configura la temática expuesta para ver el funcionamiento del discurso desde los documentos del archivo, los cuales constituyen un ángulo de vista de la temática. El contenido se divide en dos grandes secciones: la sección metodológica y el análisis de los datos.

En la sección metodológica, primero se realizó una caracterización de la educación para el trabajo y desarrollo humano en Colombia desde la legislación de los 90 hasta el 2014. Luego, se presenta un estado del arte a manera de exploración sobre cómo se ha abordado la temática en la perspectiva investigativa académica de los últimos 10 años en facultades de economía, administración y educación. Con ello se justifica la pertinencia académica del uso del enfoque

arqueo-genealógico. Finalmente se introduce los supuestos epistémicos y metodológicos del enfoque desde la perspectiva foucaultiana, que son los que se trabajaron en la investigación.

La segunda parte presenta tres capítulos que desarrollan el análisis de datos. El primero trata el tema de la educación para el trabajo y la relación con las estrategias de inclusión social de la los jóvenes marginales. El segundo desarrolla el tema de la economía industrial, las exigencias que ésta le generaba a la mano de obra y la formación para el trabajo como respuesta. El tercero aborda de lleno el tema de la economía desindustrializada, la desaparición de las formas de empleo tradicional, el emprendeurismo y la autogestión del conocimiento como características que se consolidan en el discurso de la educación para el trabajo. Finalmente, se cierra el análisis con las conclusiones que relacionan los temas anteriores y las características de una nueva forma de ser de la educación que se encuentra en proceso de consolidación.

1 - Los autores frente a la formación investigativa

El presente trabajo de grado recoge un proceso de aprendizaje investigativo de dos años. En él se consigna un ejercicio de búsquedas, exploración, discusiones metodológicas, cuestionamientos y restricciones temporales. No ofrece una respuesta definitiva ni constituye un cierre del tema; todo lo contrario, es una apertura, una exploración que sugiere múltiples caminos a recorrer en el futuro.

La Educación para el trabajo y desarrollo humano – ETDH - es una temática relativamente marginal a las discusiones investigativas en educación; pues se considera un tipo de entrenamiento más que una modalidad educativa. Solo hasta los últimos años cobra fuerza y visibilidad en el contexto educativo; aunque son comunes las investigaciones de las facultades de economía y administración que abordan el tema desde teorías del capital humano. En educación se trata para implementar metodologías o para evidenciar la cara alienante que privilegia la técnica sobre los aspectos humanistas. A pesar de la crítica, ciertos sectores administrativos e intelectuales proponen que este tipo de educación “constituye la condición necesaria para el desarrollo económico, social y cultural de todo país en el mundo contemporáneo” (Decreto 641, 1998, p.23).

Salir de estas lógica investigativas no es fácil, pues aparecen como las únicas formas de abordaje del tema. Desde la perspectiva de la arqueo-genealogía son pocos los trabajos que analizan el lugar que ocupa esta modalidad educativa en la contemporaneidad, cómo se

relaciona con otros campos temáticos y su creciente papel protagónico. Ello implicó un desafío para los autores, pues fue aprender a hacer investigación bajo lógicas alternativas.

Los autores de este trabajo inicialmente propusieron investigar cómo la publicidad afecta la orientación profesional de los jóvenes y cómo se da el imperialismo lingüístico del inglés en la educación formal. Sin embargo, al iniciar la línea de investigación en Políticas del conocimiento en educación y pedagogía se encontraron con que el enfoque arqueo-genealógico no parte de hipótesis, parte de un tema establecido, desde su generalidad. Además, las tesis en la Maestría en desarrollo social y educativo se realizan en grupo, por ello se debe negociar el tema. Los autores de este trabajo, después de conciliar, acordaron la Educación para el trabajo y desarrollo humano – ETDH - como punto de partida.

Iniciar una investigación sin preguntas o hipótesis generó cierto azar; pues, se suele decir que sin ellas no hay qué investigar. Al analizar las preguntas iniciales: cómo la publicidad afecta la orientación profesional de los jóvenes y cómo se da el imperialismo lingüístico anglófono en la educación formal, se evidenció la mecánica de gran parte de la investigación universitaria: la respuesta ya está implícita en la pregunta. En la primera, se sobreentiende que existe una afectación que, generalmente, es de tipo negativa; en la segunda, se presupone que hay un imperialismo lingüístico. Así, la investigación parte de preconceptos, organiza un aparato conceptual apoyado en los autores que poseen la verdad sobre el tema, busca ejemplos y con ello reafirma los preconceptos iniciales.

El enfoque arqueo-genealógico propone identificar una temática, organizar e investigar sobre un archivo de documentos dispersos que la traten en su funcionamiento. Ello implica, conocer los fundamentos conceptuales de esta perspectiva, silenciar los prejuicios para dejar hablar el archivo desde su materialidad y tomar distancia de las verdades para apreciarlos de forma dispersa. El archivo descompone los conceptos que aparecen explícitos. Se crea una dispersión de conceptos que luego se configuran a modo de constelación. Para ello, se debe desarrollar la habilidad de configurar un discurso desde diversos campos temáticos para ver las relaciones múltiples. Para esta investigación se creó un archivo de 340 documentos dispersos entre los 80 y el 2012. Se empleó el software Atlas.Ti que permite crear una base de datos unificada desde la que se accede y trabaja sobre los documentos. La mayor dificultad, en este punto, es que la maestría no ofrece seminarios sobre el uso de este software y acceder a un curso externo es bastante costoso.

Este modo de trabajo desconcierta al comienzo. Los investigadores pisan sobre un terreno amplio del cual no saben qué saldrá sino hasta realizar el análisis. Se genera gran desconcierto por la cantidad, la dispersión y heterogeneidad de los datos. Al evitar el parámetro de recolectar únicamente la información que apoya la pregunta investigativa e ignorar lo demás, no sé sabe hacia a dónde apuntar. Solo al final, cuando se agrupan los datos, se generan relaciones y se configura la temática desde un horizonte amplio. Hacer lo contrario, es decir, proponer cómo debería ser la ETDH en Colombia o defenderla desde una determinada línea de pensamiento sería continuar creyendo que esa modalidad educativa es una verdad absoluta, natural e intocable sin ver las tensiones que la atraviesan.

La crítica histórica tradicional muestra por qué se debe reformar algo, por qué no funciona y cuáles son sus limitantes. Es evidente que juzgar el pasado desde el presente genera un desfase que obligatoriamente lleva a plantear reformas necesarias en el presente o concluir que el presente ha superado esas limitantes. El enfoque arqueo-genealógico propone ampliar el horizonte perceptivo para ver el funcionamiento de un tema en la sociedad, por lo tanto, no hay un objeto de estudio predefinido, sino que se construye en el proceso investigativo.

2 - Caracterización de la Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano

En Colombia, la Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano - ETDH - se fundó con la Ley 1064 en el 2006. Esta denominación apareció para reemplazar la anteriormente conocida Educación no formal. El país adoptó un modelo de educación para el trabajo que "comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, que una institución organiza en un proyecto educativo institucional, y que (se) estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal" (Decreto 2888, 2007, p.1).

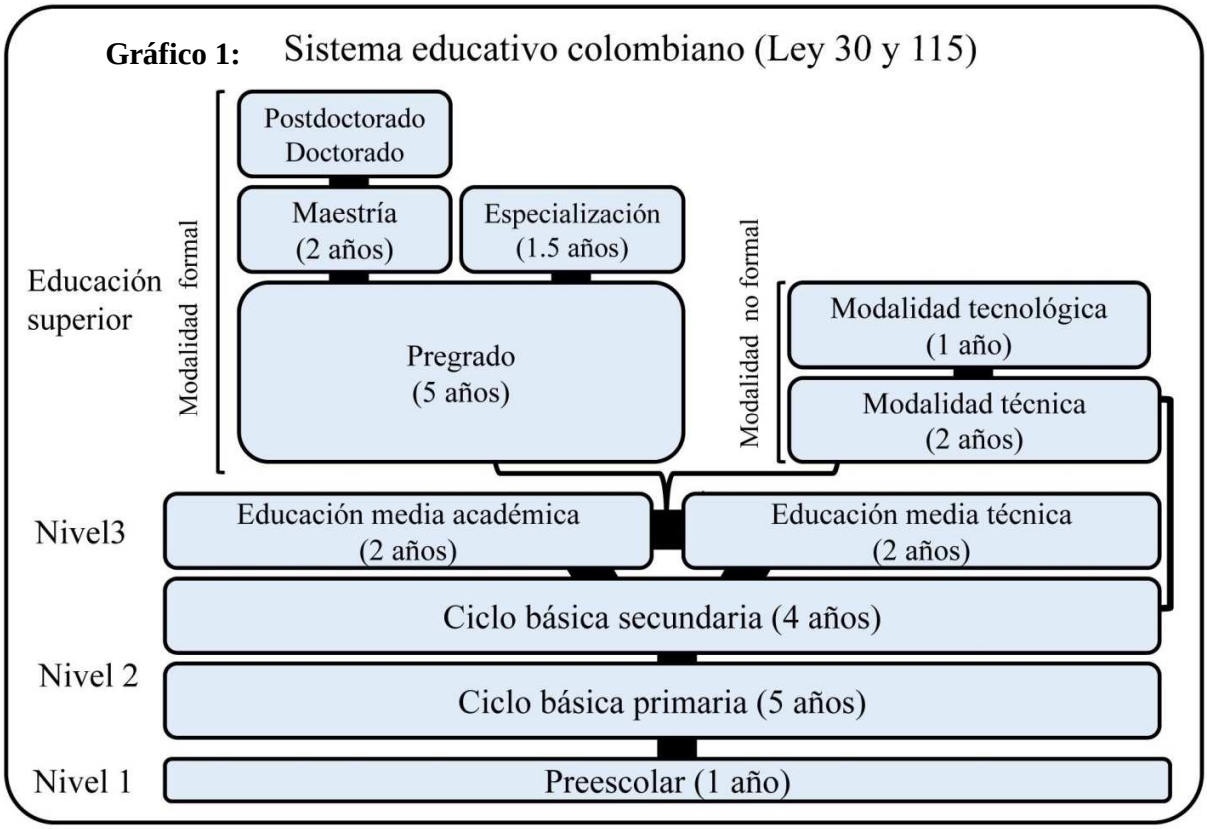
Este cambio reorganizó el sistema educativo colombiano; integró las dos modalidades de educación superior, formal y no formal, pues funcionaban en paralelo sin punto de encuentro. Por un lado, la educación formal tenía como función conducir a la profesionalización para ejercer trabajos de alta cualificación. Del otro, la educación no formal, cualificaba para "el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria" (Ley 115, 1994, art. 37). A continuación, se expondrá el giro de la educación no formal que dio paso a la ETDH de acuerdo a la legislación más destacada. Ello permitirá delimitar qué es la Educación para el trabajo y desarrollo humano, qué instituciones intervienen, como se modificó en los últimos años y cuál es el panorama actual.

2.1 La Educación no formal

Después de la aprobación de la ley 30 de 1992 y de la ley 115 de 1994 se clarificó el

panorama del sistema educativo colombiano tanto en educación superior como en educación básica. Se establecieron las normas que regulaban la prestación de este servicio público, los fines y modalidades de atención. También, se crearon órganos de participación y control, entre otras disposiciones de estas dos leyes. El sistema educativo del país se organizó en grados o semestres, ciclos y niveles. El Gráfico 1 describe el sistema educativo colombiano en los 90.

Gráfico 1: Sistema educativo colombiano (Ley 30 y 115)



Fuente: Elaboración de los autores basados en las Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994.

Se estableció una base educativa común para todos los colombianos divida en el nivel 3. Con esa división la Media académica se dedicó a "profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades" (Ley 115, 1994, art. 29); mientras, la Media técnica preparaba a los estudiantes "para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción

y de los servicios" (Ley 115, 1994, art. 32). Se propuso, entonces, que la modalidad técnica sería más conveniente para los estudiantes que no continuaban con la educación superior, pues los cualificaba para emplearse fácilmente. A pesar de la segmentación del nivel 3, ambas modalidades permitían el ingreso a la educación superior.

El fraccionamiento radical del sistema educativo se localizó en la educación superior: Modalidad formal o Modalidad no formal. Del lado de la primera, los estudiantes ingresaban al pregrado en una institución universitaria con el fin de ejercer una profesión o continuar con el nivel de posgrado. La segunda opción, educación no formal, ofrecía carreras técnicas o tecnológicas que habilitaban para ingresar al mundo laboral. Estos títulos se caracterizaron por no ser homologables o convalidables para pasar a la educación formal; eran de carácter terminal.

Al interior de la educación no formal existían dos ciclos, técnico y tecnológico, que hacían parte de la formación laboral en artes y oficios (Ley 115, 1994, art 38). La diferencia entre ambos radicaba en que el primer ciclo enseña a producir de manera operativa e instrumental, mientras el segundo profundizaba en la fundamentación científica de una profesión. Aunque esas han sido las titulaciones más reconocidas en esta modalidad educativa, también la conforman la validación del bachillerato, los certificados de conocimientos académicos (idiomas o ciencias puras) y los certificados de promoción comunitaria.

La oferta de programas de formación laboral de la educación no formal se diseñó de acuerdo a la Clasificación nacional de ocupaciones publicada en 1996; tomando como referencia, a su

vez, las directrices de la OIT planteadas en la Clasificación internacional unificada de ocupaciones (1968). Esta tabla categorizó los trabajos de acuerdo al área de desempeño y el nivel de competencia necesario para ejercerlos. Los programas que debía ofrecer la modalidad no formal respondían a los trabajos indicados como niveles B y C, es decir, trabajos de carácter operativo que requieren instrucción básica.

Las ramas técnica y tecnológica de la educación no formal tienen sus antecedentes en el decreto 718 de 1966 que fundó la educación no formal. Esta ley replanteó lo que a mediados del siglo XX se conoció como Educación industrial. Esa modalidad educativa ofrecía carreras técnicas industriales impartidas por Institutos técnicos industriales cuya finalidad era formar mano de obra para la industria colombiana.

2.2 - El Sena

El Sena -fundado en 1957 y adscrito al Ministerio de la Protección Social- surgió para formar mano de obra calificada para el sector industrial, comercial, agropecuario y minero. Es y ha sido la institución más grande y destacada del país en este tema. Reunió las Escuelas artesanales que ofrecían programas de 2 años, las Escuelas de Artes y oficios, programas de 3 años, y los Institutos técnicos, programas de 5 años; instituciones que habían aparecido alrededor de los 30. Aunque el Sena arrancó con mucha fuerza e inversión estatal, durante los 70 se le criticó fuertemente su desvinculación del sector industrial, lo cual hacía su oferta educativa poco pertinente.

El Sena, con el fin de mejorar la oferta educativa, se reestructuró en 1994 a través de la Ley

119. Allí se estableció como su finalidad la formación técnica del trabajador colombiano de acuerdo a las demandas del sector productivo y se le asignaron responsabilidades como:
-Implementar sistemas de información para evidenciar el comportamiento del mercado del empleo.
-Asesorar al Ministerio del Trabajo y al Ministerio de Educación en educación no formal.
-Coordinar sus formaciones con el sector productivo.
Este fortalecimiento del Sena vino de la mano con el aumento en número de estudiantes atendidos y de sedes en todo el país, así como su articulación al sector productivo. Desde ese momento la oferta formativa del Sena dependió, en su mayoría, de las demandas del sector productivo. Un año más tarde se realizó una segunda reforma y se decretó la descentralización a través del Consejo Nacional de Política Económica y Social - Conpes 2945. Además, se le encomendó construir una estrategia que articulara la oferta educativa no formal, pública y privada, con el fin de regularla y fortalecerla.

En esa misma línea de fortalecimiento de la educación no formal se expidió la Ley 789 de 2002 que reguló los contratos de aprendizaje para asemejarlos a las pasantías o prácticas de la educación formal. Esa figura se había creado en 1959 (Ley 188) como una modalidad de contrato donde el empleador enseñaba un oficio y el empleado recibía formación más una suma de dinero para sostenimiento mensual no equivalente a un salario. La Ley 789 obligó a las empresas a contratar un ‘aprendiz’ –estudiante de educación no formal, por cada 20 empleados o pagar el equivalente al 75% de un salario mínimo como impuesto. Esto se modificó en el 2014 cuando el salario de los aprendices pasó a ser el 100% del salario mínimo (Resolución 384, 2014).

2.3 - El Sistema Nacional de Formación para el Trabajo – SNFT

Con el Consejo Nacional de Política Económica y Social-Conpes 2945 del 97 también se conformó el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo – SNFT, cuya consolidación se definió en el Conpes 81 del 2004. El SNFT es la estructura que articuló el sistema productivo: gremios, empresarios, trabajadores, sindicatos; el sistema educativo: centros de educación y desarrollo tecnológico, institutos técnicos y tecnológicos; y el gobierno. Ello, para establecer los lineamientos que orientaron las políticas para el desarrollo y mejoramiento de la cualificación de los trabajadores. El Conpes 2945 propuso crear 8 mesas sectoriales para introducir y definir las normas de competencia laboral que debería aplicar la educación no formal en Colombia.

Para consolidar el SNFT, primero se fundó la Misión de Educación Técnica, Tecnológica y Formación Profesional adscrita al Ministerio de Educación Nacional-MEN (Decreto 641 de 1998). El fin de esta misión fue elaborar un diagnóstico; asesorar al MEN y al Sena en el diseño del Sistema de Educación Técnica, Tecnológica y Formación Profesional; desarrollar mecanismos de articulación entre la educación no formal y la educación formal; y crear estrategias para implementar los lineamientos de esta modalidad educativa. La misión funcionó durante un año y luego se disolvió.

Con el Conpes 81 (2004) el SNFT quedó organizado en tres subsistemas: a) el sistema de normalización de competencias laborales, b) el sistema de evaluación y certificación de competencias laborales y c) el sistema de formación con base a competencias laborales. Se

establecieron 5 funciones para el SNFT:

1 - Acreditar entidades y programas de educación no formal a través del Sena, quién "regulará, diseñará, normalizará y certificará las competencias laborales" (Decreto 933, 2003, p.7).

2- Mantener el diálogo con el sector productivo para determinar la pertinencia de la oferta educativa.

3 - Establecer los indicadores que deben cumplir las competencias laborales.

4 - Evaluar y certificar las competencias laborales.

5 – Establecer las Mesas sectoriales conformadas por el sector productivo, los trabajadores, los oferentes de formación no formal y el gobierno para establecer una oferta educativa concertada por diversos actores.

Con la consolidación del SNFT se concretó la articulación de las dos modalidades de educación superior. En el 2002 se expidió la Ley 749 que permitió a las instituciones de educación superior ofrecer su formación en ciclos propedéuticos a nivel de pregrado, en programas de las áreas de ingeniería, administración e informática. Para ello debían reorganizar sus planes de estudio y solicitar un registro calificado. La Educación Superior en Colombia quedó compuesta por los siguientes ciclos:

1 - Ciclo técnico profesional: duración de 2 años; imparte conocimientos técnicos para el desempeño laboral en el sector productivo y de servicios.

2 – Ciclo tecnológico: duración de 3 años; ofrece fundamentación teórica, además de la formación técnica del primer ciclo.

3 – Ciclo profesional universitario: duración de 5 años; ofrece dominio científico y técnico

para el ejercicio de actividades profesionales de alto nivel.

Cada ciclo representó una etapa ligada a las otras que permiten la suspensión temporal de la formación y el reingreso posterior, la movilidad entre niveles y la articulación con el ciclo profesional. De este modo, la educación no formal pasó a integrar la educación profesional.

Paralelo a la tendencia articuladora en la educación superior, la educación media técnica, nivel 3, también entró en esta dinámica. En el 2003, con la resolución 3462, se reglamentó la articulación de la educación media técnica con los programas del ciclo técnico de la educación no formal. Ello permitió a los bachilleres recibir formación laboral desde la educación media y terminar en el ciclo técnico con un título que los habilitaba para el desempeño laboral. En este sentido, la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá –SED- firmó un convenio con el Sena en el 2005 para articular los programas de formación laboral del Sena con la oferta de la educación media de los colegios de secundaria.

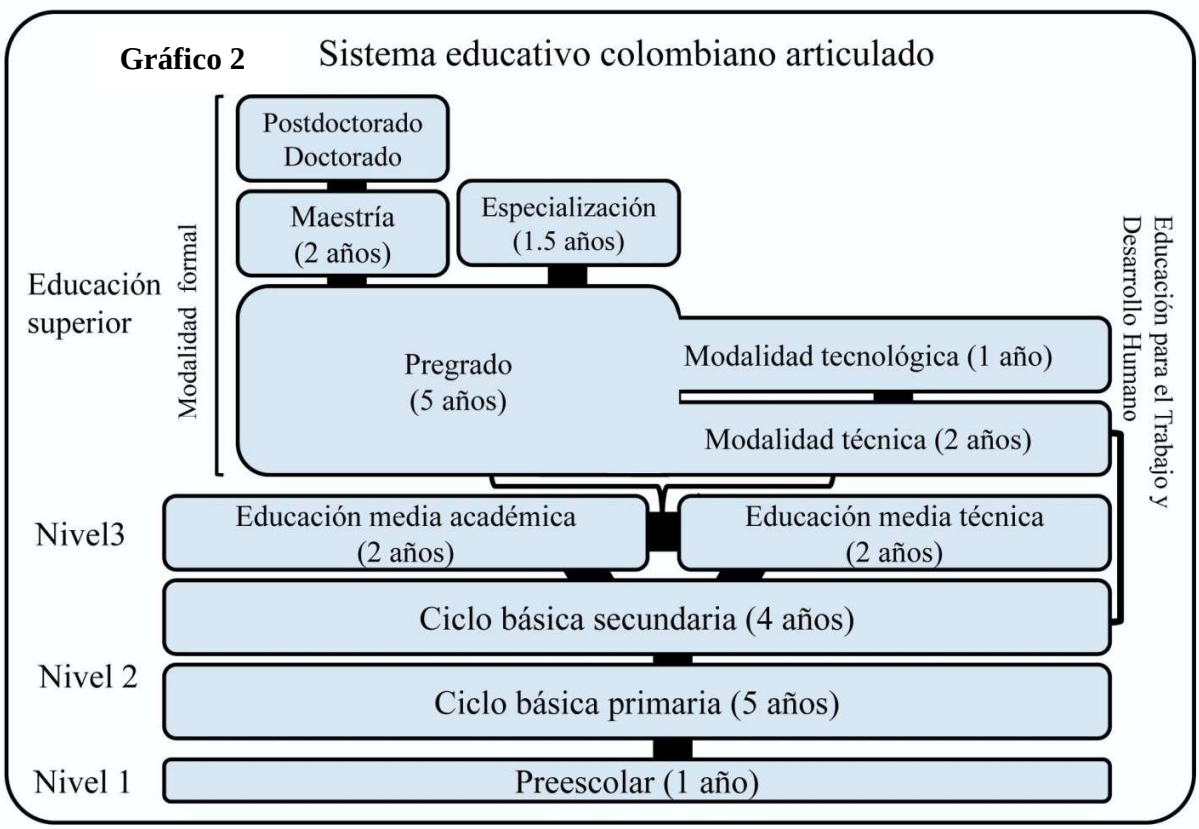
2.4 – La Educación para el trabajo y desarrollo humano – ETDH

Al entrar a hacer parte de la educación formal, la educación no formal pasó a llamarse Educación para el trabajo y desarrollo humano – ETDH, a través de la Ley 1064 de 2006. De la mano de este cambio, también se expidió la Ley 1014 (2006) para fomentar la cultura del emprendimiento y la creación de empresas. Ella estableció la enseñanza de competencias empresariales en las instituciones de ETDH. Esta ley tenía como antecedente la creación del Fondo emprender en el 2003, “una cuenta independiente y especial adscrita al Servicio Nacional de Aprendizaje, Sena, administrada por esta entidad” (Decreto 934, 2003, Art. 1), para fomentar la creación de empleos directos en pequeñas empresas fundadas por egresados

de la ETDH.

Con estos cambios que reformaron directamente la ley 115 y 30 surgió un nuevo mapa que articulaba el sistema educativo colombiano. El gráfico 2 ilustra este cambio.

Gráfico 2 Sistema educativo colombiano articulado



Fuente: Elaboración de los autores basados en las Leyes 30 de 1992, 115 de 1994 y 1064 de 2006.

Un año después del cambio de denominación se estableció el Sistema de calidad de Formación para el trabajo (Ley 210, 2003, Art. 28), que reglamentó la creación, organización y funcionamiento de las instituciones y programas de ETDH (Decreto 2888, 2007). El Sistema

de calidad buscó reformar estos programas de manera que los contenidos de la formación se basaran en las normas de competencia laboral dictadas por el Sena y se certificara la calidad de los procesos de formación.

Para unificar la normatividad colombiana sobre la creación, organización y funcionamiento de las instituciones de ETDH, se expidió el decreto 4904 de 2009 que actualmente rige esta modalidad educativa. Allí se consignaron los requisitos básicos para el funcionamiento y desarrollo de los programas. También, se estableció como meta para las instituciones que ofrecieran esta modalidad la obtención de un registro oficial, indispensable para ofertar cada uno de sus programas.

En el 2007, las Cajas de Compensación Familiar también entraron a desarrollar proyectos educativos a nivel de ETDH, por medio del Decreto 2581. Las cajas de compensación son un componente de la seguridad social colombiana y se financian, al igual que el Sena, con un aporte sobre la nómina -equivalente al 4%- de las empresas. Sin embargo, su oferta educativa se considera perteneciente al sector privado, por lo cual cobran como entidades privadas, a diferencia del Sena que es gratuito. Si bien empezaron como instituciones pequeñas, algunas llegaron a convertirse en Fundaciones universitarias, con capacidad para expedir títulos de pregrado.

La oferta de educación colombiana en ETDH se dispersó en múltiples instituciones que en algunos casos tenían menos de 200 estudiantes y no proporcionaban informaciones sobre su gestión. Por esa razón el MEN estableció la obligatoriedad de la licencia de funcionamiento e

implementó 3 sistemas a los cuales las instituciones deben entregar la información de su gestión:

- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –Snies (Ley 30, 1992).
- El Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media –Sineb (Decreto 1526, 2002).
- El Sistema de Información de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano –Siet (Decreto 2020, 2006).

También implementó 2 observatorios laborales de nivel nacional para vigilar la empleabilidad de los egresados de la educación superior. Uno adscrito al MEN y enfocado en la educación profesional, Observatorio Laboral para la Educación -OLE (2005), y el otro adscrito al Sena, enfocado en ETDH, Observatorio Laboral y Ocupacional Colombiano (2004). Los observatorios se sumaron al esfuerzo de fortalecer la pertinencia de la oferta educativa al proporcionar información estadística sobre el recurso humano requerido para aumentar la productividad del país. También buscaron fortalecer el diálogo entre la academia y el sector productivo al identificar el comportamiento del mercado laboral.

Para el 2014 Colombia posee 36 instituciones técnicas profesionales, 56 instituciones tecnológicas y 122 instituciones universitarias-escuelas tecnológicas registradas en el Snies, según el reporte del 2013. Estas atendieron 701.723 estudiantes en el 2013, con una participación total del 33.3% en el mercado de la educación superior. Es una participación inferior a la educación universitaria 'formal' que tiene 132 instituciones universitarias que atienden 1.279.172 estudiantes. El Sena es la institución más grande del país en ETDH con

412.241 estudiantes, mientras las demás siguen siendo pequeñas y dispersas; pues, solo reciben el 42% de los estudiantes matriculados en ETDH. Aunque después de implementar los ciclos propedéuticos se permitió la circulación entre niveles educativos, ésta se ha dado de manera endógena, al interior una misma institución. Las universidades tradicionales siguen con una formación lineal, pues aunque deben estar abiertas a recibir estudiantes de ciclos propedéuticos, la reorganización del pensum no se dio.

3- Estado del arte

Las investigaciones sobre la educación no formal y la educación para el trabajo en Colombia son escasas, lo cual se evidencia en la revisión de tesis y documentos investigativos producidos en los últimos 10 años. La investigación se suele centrar en críticas y recomendaciones para mejorar esta modalidad educativa en el país; la mayor parte de los trabajos son de carácter aplicado. La educación para el trabajo, aparte de ser un tema de las facultades de educación, también se trata en facultades de economía, ingeniería industrial y administración, las cuales han generado sistemas métricos y estadísticos de medición para cruzar datos sobre educación para el trabajo y el comportamiento del mercado laboral.

3.1 – La educación para el trabajo en economía y administración

Desde las perspectivas de las facultades de economía se han desarrollado sistemas de medición para trazar gráficas del retorno salarial de los egresados de la educación técnica y tecnológica en el periodo 2007-2011 a través de la ecuación de Mincer (Bornacelly, 2012). Esta ecuación relaciona el retorno salarial con los años de educación y con la experiencia laboral para comparar la inversión educativa versus el retorno salarial. De igual forma, los modelos de simulación matemática se han usado para determinar las tasas de inserción laboral de los egresados de la ETDH entre el 2005 y el 2010 permitiendo la graficación de los datos (Bustamante, 2010). Con ello se ilustró la trayectoria de la inserción laboral en el tiempo y se trazan trayectorias a futuro en vez de generar predicciones.

Los datos para estas investigaciones se obtuvieron en el Dane, el Observatorio laboral del Sena y del Ministerio de Educación. Con ellos se trazaron las gráficas de las tasas de demanda de mano de obra, de promedios salariales, de deserción escolar, de empleo y de desempleo. Estos análisis muestran que la inserción laboral ha aumentado en el tiempo de manera muy lenta por la baja demanda de egresados de la ETDH: se ve una alta tasa de inserción de estudiantes versus una baja inserción laboral de egresados. También se demuestra que la ETDH genera mayores retornos que el bachillerato y, en algunos casos, que la educación universitaria. También concluyen que los retornos económicos ayudan a mejorar la empleabilidad de las poblaciones pobres, a insertarlos en la formalidad y con ello, a reducir la desigualdad salarial del país.

Estas investigaciones se enmarcan en una de las principales preocupaciones de la economía colombiana: el desempleo estructural sostenido (Vera, 2009). El tema se trata como característico de la población joven de América Latina y se ha señalado como consecuencia de la integración y apertura económica iniciada en los 90. Se destacan los avances colombianos en articulación de las modalidades educativas y en consolidación de los observatorios laborales y el Sistema Nacional de Formación para el trabajo. Esto lo enmarcan en la tendencia regional de articulación de la oferta educativa, de búsqueda de pertinencia y de ampliación de la cobertura; Ello como resultado de los cambios económicos donde el mercado se vuelve flexible y cambiante, a medida que genera grandes grupos de población excluida.

3.2 La educación para el trabajo en educación

Desde la perspectiva de las investigaciones aplicadas, las preocupaciones investigativas giran en torno a tres temas. El primero de ellos es la incorporación de tecnologías de la información y las comunicaciones -Tic- en la ETDH (Quisoboni, 2010). Estas investigaciones se centran en el impacto de tal implementación en el Sena y su comparación con otras instituciones de educación superior. Para ello se realizaron entrevistas, encuestas e indagaciones documentales que concluyeron que la ETDH enfatiza la incorporación de aspectos tecnológicos, culturales e institucionales, dejando de lado aspectos pedagógicos que deberían adaptarse y reforzarse.

El segundo tema investigativo es la articulación entre educación media, técnica y universitaria. Los estudios de caso de instituciones específicas han elaborado marcos metodológicos que sirven a las instituciones como guía (Amado & Correa, 2009). La modalidad de convenio interinstitucional ha permitido a los estudiantes cursar el 50% de la carrera como secundaria en su colegio y el otro 50% con un en una institución de educación superior. Ello ha implicado realizar exploraciones vocacionales de los jóvenes, ajustar y modificar el pensum de las instituciones. La articulación se ha visto como estrategia de inclusión social, puesto que “la exclusión socio-económica temprana de la gran mayoría de los jóvenes y su condena al desempleo y subempleo permanentes, (es una) situación estrechamente relacionada con delincuencia, prostitución juvenil y narcotráfico” (Sánchez, 2004, p.3).

A partir del análisis de los convenios de articulación entre la secretaría de educación de Bogotá y el Sena, se ha criticado que la oferta educativa se concentró (Celis, Díaz & Gómez,

2006): en Bogotá el 70% de la oferta se centra en secretariado, gestión contable y financiera; las demás áreas de estudio solo representan el 30%. A ello le suman los problemas de falta infraestructura, falta de subsidios para realización de prácticas, falta de seguimiento a egresados, falta de orientación socio-ocupacional para los estudiantes y poca formación docente. Por esas razones proponen diversificar la oferta, así como fomentar contenidos culturales y recreacionales que se han excluido de los pensum.

El tercer tema investigativo es la inclusión social. El trabajo con colegios e instituciones de formación para el trabajo públicas, privadas y sin ánimo de lucro, en muchos casos, recogen experiencias innovadoras replicables para realizar recomendaciones a la política pública en educación. Estos estudios muestran cómo la innovación metodológica en la enseñanza de un oficio da respuesta a las necesidades psicosociales y económicas de los estudiantes en estado de marginación (Fundación Antonio Restrepo Barco, 2003). En esta estrategia se destaca la enseñanza por ciclos, la formación en educación básica y la gestión en posicionamiento laboral de los estudiantes.

El impacto de los programas de inserción laboral para jóvenes vulnerables de Medellín (entre el 95 y el 2005), propusieron que se debe implementar un sistema educativo que forme para el trabajo y el desarrollo humano. Sin embargo, se vio como desafío la trasformación del mundo laboral que desemboca en la informalidad y la inestabilidad del trabajo y las políticas desconocen la subjetividad de los jóvenes por ofrecer programas generales que no se adecuan al cambio permanente de la economía (Macías & Suescún, 2007).

En las investigaciones de tipo analítico se observan diversas críticas y propuestas. Con estas investigaciones se realizan diagnósticos de la ETDH y recomendaciones a nivel de política educativa y social para reorientarla. Estos estudios se realizan a partir de análisis bibliográficos, históricos, comparados con referentes internacionales y con encuestas y entrevistas a representantes del sector productivo, estudiantes, egresados, docentes y teóricos de la educación.

Los documentos expresan preocupación por el desempleo estructural en la población joven de estratos bajos, la precariedad e inestabilidad de los empleos y la falta de acceso a educación superior. Ello se relaciona con las temáticas de pobreza, desempleo, juventud y delincuencia, para justificar la necesidad fomentar la educación para el trabajo y la inserción laboral (Bonilla & González, 2003). Se propone una clara relación entre la educación para el trabajo y la erradicación de la pobreza y se enfatiza en la necesidad de fomentar este tipo de educación para obtener "un proletariado calificado y bien remunerado que permite mayor productividad a las actividades económicas del país y, por tanto, más competitividad en los mercados internacionales" (Oro & Ricardo, 2006, p.16).

Se señalan como aspectos negativos las aspiraciones de la población juvenil de formarse como universitarios, pues han desvalorizado social, educativa y ocupacionalmente las carreras técnicas y tecnológicas. Ello ha repercutido negativamente en la economía, pues Colombia no dispone de recurso humano cualificado para alcanzar estándares de competencia internacional. Entonces, se sugiere invertir en adecuación de la planta física, en fundamentación científica, en aprendizaje de segundo idioma y en formación en ingeniería y telecomunicaciones.

También se sugiere que las instituciones se acrediten, actualicen, evalúen y aumenten su cobertura constantemente.

En esa tendencia se inscribe la línea de investigación en educación no formal e informal de la Universidad de Antioquia. Allí se relaciona pedagogía crítica y educación no formal para formar ciudadanos activos e innovadores que mejoren la relación entre conocimiento, poder y movilidad social (Barragán & Gallego, 2008). También, a nivel Latinoamérica, los autores más destacados en el tema, por su número de publicaciones y de citaciones, son Claudia Jacinto, María Antonia Gallart y María de Ibarrola. Jacinto y Gallart han sido coordinadoras e investigadoras de la Red educación, trabajo, inserción social América Latina – RedEtis, perteneciente al Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - IIPE-Unesco. Los tema abordados por estas autoras recogen de equidad de género en la educación para el trabajo, inclusión laboral de jóvenes y la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables.

4- Justificación y problematización de la temática

Frente al panorama ofrecido por el estado del arte, las tres grandes tendencias investigativas en la educación para el trabajo son la implementación de metodologías y apoyo a las instituciones de ETDH, el trabajo en sistematización de experiencias valiosas que se puedan replicar o la crítica para generar recomendaciones que mejoren la ETDH. Esta investigación, frente a las perspectivas expuestas, toma distancia para generar una visión panorámica y no solo una visión interna. Las investigaciones reseñadas plantean la necesidad de estructurar, definir, delimitar, hacer funcional algo que se percibe como defectuoso y poco consolidado. En esa medida aportan a la construcción de la verdad sobre ETDH sin cuestionarla ni preguntarse por qué es la forma correcta y legítima de educar para el trabajo.

El enfoque arqueo-genealógico hace crítica histórica de los discursos. Esta posición se diferencia de la crítica tradicional que señala los problemas contemporáneos de un tema, de la crítica hermenéutica que interpreta la función y significado de los discursos y de las investigaciones que parten de la naturalización del tema para buscar su correcta manera de ser. Con este enfoque no se critica el pasado porque ya no responda a las necesidades del presente ni busca corregir su rumbo; tampoco busca descubrimientos que hagan evolucionar el tema ni la defensa de una verdad que aparece como única posibilidad para dar respuesta a un problema.

Tomar distancia de estas formas de investigar implica apartarse de la naturalidad del tema para verlo en su funcionamiento disperso, contradictorio e identificar los diversos campos

discursivos que lo conforman. Al desconocer la naturalidad del tema se pretende ver las diversas circunstancias históricas, el cómo se hizo posible el surgimiento de un discurso, el cómo se legitimó, qué otros discursos lo refuerzaron y lo legitiman en el presente. Más que buscar hacer un recuento histórico de acontecimientos, este enfoque hace una caracterización del presente. Así, se investiga la formación de micropolíticas en su funcionamiento, es decir, busca la forma en la que las ideas se estructuran en el mundo social y devienen una fuerza instituyente; en otras palabras, busca el funcionamiento del poder, entendido como relaciones de fuerzas diversas.

Las investigaciones sobre Educación para el trabajo bajo este enfoque son inexistentes en el contexto colombiano. Por esa razón, generar una mirada desde esta perspectiva justifica la pertinencia de este trabajo. Ver los múltiples discursos y los presupuestos de verdad bajo los cuales funciona la EPDH aporta una mirada panorámica que abre posibilidades para realizar una crítica consciente de las fuerzas y tenencias en las que se inscribe esta modalidad educativa. También, genera múltiples preguntas sobre cómo se instituyó en Colombia la ETDH como modalidad educativa articuladora de la formación para el trabajo, la educación no formal, formal y el desarrolla humano; qué categorías conceptuales, circunstancias históricas, prácticas, dinámicas y relaciones socioculturales la articulan; qué debates, teorizaciones, concepciones, creencias, prejuicios, formas de hablar, la han atravesado y la caracterizan en este momento.

5- Objetivos generales y específicos

De acuerdo al enfoque arqueo-genealógico, una investigación que parte de objetivos preestablecidos sesga los resultados porque termina encajando los datos con lo que se planteó inicialmente. En esa medida, es casi imposible dejar hablar los datos que aparecen de forma dispersa y fragmentaria porque deben atarse a los objetivos preestablecidos. Así, para una investigación bajo este enfoque no se establecen preguntas, hipótesis u objetivos desde el inicio; estos son un punto de llegada y no un punto de partida porque el discurso compuesto por los datos sólo toma forma al final de la investigación. Los presentes objetivos se establecieron en la última etapa de la investigación, cuando ya se había determinado la configuración de los datos. El punto de partida es la temática general, en su dispersión; a partir de ahí se empiezan a cortar datos y a agrupar para formar ejes temáticos que constituyen el tema que aparece como resultado final (Ver anexo 2).

5.1 Objetivo general

Problematizar la configuración histórica reciente de la Educación para el trabajo y desarrollo humano en Colombia para evidenciar las relaciones entre inclusión social, desindustrialización de la economía, emprendeurismo y formación para la autogestión del conocimiento como una característica de las exigencias contemporáneas a la educación.

5.2 Objetivos específicos

- Describir cómo funciona y qué caracteriza la educación para el trabajo como estrategia para la inclusión social de las poblaciones marginales.

- Caracterizar la relación entre educación para el trabajo, formación de recursos humanos para la economía industrial y formación de trabajadores en los inicios de una economía postindustrial en Colombia.

- Advertir sobre lo que implican para la educación y la pedagogía los cambios contemporáneos en la educación para el trabajo, la relación con la educación universitaria y el surgimiento de la autogestión del conocimiento en la educación.

6 - Marco conceptual y metodológico

El presente trabajo usa el enfoque arqueo-genealógico como piso epistémico. Este enfoque se caracteriza por no partir de elaboraciones conceptuales previas sobre un objeto de estudio. Toma distancia de las teorías para generar una mirada panorámica y encontrar las categorías que articulan un tema. En lugar de usar una red de conceptos predefinidos en los que se acomodan los datos de la investigación, parte de la dispersión de esos datos. Este marco conceptual y metodológico evade el aparato de conceptos elaborados por los expertos del tema y trata los conceptos procedimentales que fundamentan la presente investigación.

La arqueo-genealogía hace historia del discurso para describir los enunciados agrupados en torno a un tema. Ello implica buscar en el amplio universo de lo dicho para ver cómo surgió una racionalidad y qué relaciones la naturalizaron. Al trabajar con tal dispersión, resulta imposible sujetarse a una fórmula específica; por eso, se adopta el enfoque, un aparato de fundamentos conceptuales abiertos que permiten explorar un tema de manera flexible. Con el enfoque no se elabora una verdad, no se da cuenta definitiva sobre un fenómeno; es un ejercicio para desnaturalizar el presente y mostrar que se puede ser de otra forma. Ello plantea una posibilidad inconcebible en la ciencia: investigaciones sobre un mismo objeto pueden producir resultados diferentes.

El representante más reconocido de esta forma investigativa es Michel Foucault. Aunque expone la operatividad del enfoque en diversas obras, la segunda etapa del autor es la que más discute sobre aspectos metodológicos. La obra de Foucault se suele clasificar en 3 etapas:

arqueológico-estructuralista, genealogista y ético-estética. El segundo Foucault, de obras como Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión y el tomo 1 de La historia de la sexualidad, muestra lo que se puede hacer con el enfoque y sobre qué fundamentos se construye.

Aunque el enfoque suele emparentarse con la deconstrucción, son dos perspectivas distintas. La deconstrucción desarma un discurso a nivel de palabras y enunciaciones para destituirlo como verdad; la arqueo-genealogía desarma un discurso para ver cómo funciona a nivel de enunciados y formaciones discursivas. Sale de la dinámica interna de un determinado tema y lo dispersa entre la multiplicidad de discursos que circulan en el mundo social para restear cómo se cruzan.

Por un lado, la arqueología "(…) interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él (discurso), de la formación discursiva a que pertenece, (…) describe los discursos como prácticas especificadas en el archivo" (Foucault, 1979, p.223). De otra parte, "(…) la genealogía estudia su formación dispersa, discontinua y regular a la vez" (Foucault, 1992, p.64). La unión de ambos enfoques interroga un archivo físico de documentos sin imponer la oposición trivialidad-originalidad para ver qué enunciados se encuentran en él, cómo se relacionan y cómo producen el tema investigado.

Foucault inscribe su propuesta arqueo-genealógica en la historia social de la ciencia. El se reconoció en el proyecto de profundizar la crítica del papel social de la ciencia y sus relaciones con el poder. Foucault señalaba que no existía una ciencia independiente del

mundo, una episteme pura separada del contexto social. (Castro-Gómez, 2013). Esta relación lleva, aunque parezca contradictorio, a emparentar a Foucault con Kant. La diferencia con la Escuela de Frankfurt es que ésta se entronca con el Kant de la analítica de la verdad que se pregunta por criterios universales para hacer juicios de verdad. Por el contrario, Foucault se vincula con lo que él llama el segundo Kant, el de la ontología del presente; la etapa donde se pregunta cuáles son las técnicas de gobierno que convirtieron a los sujetos en lo que son. (Confróntese Florence, 1984).

A pesar de ese encuentro con las corrientes filosóficas alemanas, Foucault discrepó en 3 puntos con la corriente crítica, lo cual fundamentó su trabajo:

1- Visión tradicional de sujeto: la Escuela de Frankfurt consideró que el sujeto tenía una 'naturaleza buena', pervertida por la economía. Para Foucault el hombre carece de naturaleza, tiene historia; por lo tanto, es imposible buscar la manera verdadera de ser en el mundo.
2- Manejo metahistórico de la historia: la Escuela hizo crítica histórica sobre textos de expertos, es decir, es la crítica sobre la crítica y la historia sobre la historia. Ello supone excluir los textos empíricos producidos por los actores sociales: las actas, los reglamentos, los manuales, etc. Foucault propone usar esos textos para hacer una historia empírica.
3- Visión racionalista de la historia: la historia respondía al descubrimiento progresivo de la racionalidad humana. Una única racionalidad común a todos que perdió su rumbo porque se instrumentalizó. Para Foucault existen racionalidades diversas ubicadas en la

> historia y en el espacio, no hay unidad porque sería imponer una sola racionalidad sobre las demás.

Así, Foucault redefine el concepto de crítica que constituye el objetivo de su proyecto. Desde esta perspectiva, la crítica se pregunta cómo se llegó a ser de una determinada forma, no para enjuiciar sino para conocer el funcionamiento de los modos de producción de sujetos. Con ello intenta mostrar los límites del ser para plantear que otras formas de existir en el mundo son posibles. A su vez, este objetivo se emparenta con la crítica al capitalismo, que no es una fuerza que engloba el planeta, sino una fuerza que opera en el mundo social, de manera local, producida por formas de gobierno y de subjetivación que se deben estudiar en su funcionamiento.

6.1 - La historia tradicional y el enfoque arqueo-genealógico

La historia tradicional, historia de las ideas o del pensamiento, estudia las novedades, las razones que produjeron los hechos, la coherencia interna y los significados ocultos debajo de los discursos. Analiza los descubrimientos como si preexistieran a la espera de un ojo privilegiado que revele esa verdad que, a su vez, participa de un proyecto universal. Usa "(…) como tema esencial los fenómenos de sucesión y de encadenamiento temporales, (para) analizarlos de acuerdo con los esquemas de la evolución, y describir así el despliegue histórico de los discursos" (Foucault, 1979, p.278). En esa medida, delimita aquello que le interesa rastrear para formar un espacio cerrado compuesto de ciertos hechos, razones y personajes; crea un pliegue en lo múltiple que impide generar relaciones entre campos discursivos diversos.

La arqueo-genealogía sale de la dinámica interna de un discurso para explicitar el conjunto de condiciones que articularon formas discursivas y no discursivas para posibilitar una manera de pensar, de ser y de saber. Por ello, propone una historia de larga duración y la ve como un conjunto de enunciados surgidos en distintos ámbitos que se articulan en la dispersión y generan prácticas sociales. Busca mostrar en qué circunstancias emergieron, cómo fue el discurso de la época en la que apreció, cual es el régimen de veridicción o de verdad que los legitima y el por qué se asumen como incuestionables.

Con ese objetivo, la arqueo-genealogía replantea la concepción tradicional de documento histórico que lo considera delimitado por la coherencia interna de las verdades que contiene, por los planteamientos del autor y de su época. Para Foucault, el autor, al igual que la obra, "(…) es un cierto principio funcional gracias al cual se delimita, se excluye, se selecciona; en resumen, gracias al cual se impide la libre circulación, la libre manipulación, la libre composición, la descomposición y la recomposición de la ficción" (Foucault, 1999, p.18). Nociones totalizadoras como autor, obra, origen, tradición, influencia, continuidad, desarrollo, mentalidad, se consideran obstáculos epistemológicos. Es decir, conocimiento previo incuestionable, una verdad naturalizada que "(…) se incrusta en el conocimiento no formulado. Costumbres intelectuales que fueron útiles y sanas pueden, a la larga, trabar la investigación" (Bachelard, 2000, p.16-17).

La arqueo-genealogía emplea documentos verbales y no verbales como unidad de análisis. En las prácticas discursivas aparecen "(…) sistemas que instauran los enunciados como

acontecimientos (…) y cosas (comportando su posibilidad y su campo de utilización). Son todos esos sistemas de enunciados (acontecimientos por una parte y cosas por otra) los que propongo llamar archivo" (Foucault, 1979, p.218-219). El archivo se construye con documentos primarios, textos tratados con el mismo nivel de importancia y que tratan la temática en su funcionalidad: manuales, publicidad, artículos, canciones, ensayos, libros, etc. Los documentos se fragmentan, se parcelan y recortan para construir series que agrupan elementos relacionados provenientes de campos y temporalidades diversas en forma de repetición.

Entonces, los documentos se transforman en monumentos porque se tratan como materialidad de la que se separan elementos para construir conjuntos y relaciones que describen el monumento intrínsecamente. La arqueo-genealogía:

> No trata el discurso como documento, como signo de otra cosa, como e1 elemento que debería ser transparente pero cuya opacidad importuna hay que atravesar con frecuencia para llegar, en fin, allí donde se mantiene en reserva, a la profundidad de lo esencial; se dirige al discurso en su volumen propio, a titulo de monumento. No es una disciplina interpretativa: no busca 'otro discurso' más escondido. Se niega a ser 'alegórica'. (Foucault, 1979, p.233-234).

El archivo genera un espacio de visibilidad que atraviesa las series a manera de zigzag, que oscila entre tiempos y discursos diversos. Es variado porque la totalidad de ángulos de un objeto histórico no están contenidos en una sola obra, atraviesan todos los documentos.

Al ser una ciencia que no busca las intencionalidades ocultas, se aleja de la denuncia de ideologías. Pues la definición tradicional de ideología como falsa conciencia hace que el investigador busque formas de dominación para encontrar los discursos alienantes. Para Foucault, el control es anónimo, se ejerce desde diversas instancias y es visible en la sociedad;

son discursos que habitan y hacen hablar a los sujetos de determinadas formas. La idea de alienación se queda sin piso, pues no hay ideas verdaderas para conducir a los sujetos, solo hay ideologías. La función de la arqueo-genealogía, entonces, no es instaurar ideologías justas o criticar las ideologías injustas, sino explorar las posibilidades de construir otras verdades.

Esa descripción de las técnicas de construcción de los discursos en la historia está lejos de ser un relato que muestre las peripecias de un elemento para llegar a la cumbre de su realización. Por el contrario, destierra las verdades universales para generar un monumento. Ofrece como resultado un ensamble con múltiples positividades extraídas del archivo más cercano a la estética que a la ciencia tradicional.

6.2 - La descripción arqueo-genealógica.

La descripción de los discursos que construye la arqueo-genealogía se enmarca en una historia general que pretende descubrir:

> todo ese dominio de las instituciones, de los procesos económicos, de las relaciones sociales sobre las cuales puede articularse una formación discursiva; intenta mostrar cómo la autonomía del discurso y su especificidad no le dan por ello un estatuto de pura idealidad y de total independencia histórica; lo que quiere sacar a la luz es ese nivel singular en el que la historia puede dar lugar a tipos definidos de discurso, que tiene a su vez su tipo propio de historicidad, y que están en relación con todo un conjunto de historicidades diversas. (Foucault, 1979, p.276-277)

Lo anterior implica exponer cómo se da el proceso de epistemologización de los objetos de estudio sin buscar la crítica de qué tan coherentes o cercanos a la verdad se encuentran. Además, evade la delimitación en periodos porque sigue las historicidades diversas de cada discurso.

Ello obliga a definir al sujeto y a la verdad como productos históricos. No se analizan grandes personajes sino posiciones o 'emplazamientos de sujetos', lugares construidos históricamente desde los que puede hablar el sujeto. Esta concepción de sujeto, heredada del psicoanálisis y del marxismo, muestra que no todo lo que él hace y dice está gobernado por su razón y su voluntad individual, que habita en redes de significaciones -dispositivos discursivos- que le hacen hablar la verdad de una época. Ni el sujeto ni las verdades preexisten a los discursos, ambos son producidos en la historia, en relaciones concretas de fuerza y de resistencia. Ella surge "(…) donde se definen un cierto número de reglas de juego, a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto, tipos de saber" (Foucault, 1996, p.9).

Ese replantear presupuestos básicos como sujeto y verdad marca una ruptura con los análisis del discurso provenientes de la lingüística. Teun Van Dijk, uno de los analistas del discurso más destacados, define el discurso como cualquier emisión escrita u oral, emitida en un contexto para un receptor. Él propuso dos perspectivas para estos estudios; de un lado, la pragmática del discurso que investiga los significados y los contextos socioculturales y políticos impresos en las enunciaciones lingüísticas. Del otro lado, el análisis crítico del discurso, que estudia el "(…) abuso de poder en las relaciones de género, de pertenencia étnica y de clase, tales como el sexismo y el racismo. (…) Cómo se legitima, cómo se expresa (…) y las maneras más eficaces de resistencia y disensión (Van Dijk, 2006, p.17). La arqueo-genealogía no toma ninguna de estas perspectivas.

Para Foucault el discurso es un "(…) conjunto de enunciados en tanto que dependan de la misma formación discursiva; no forma una unidad retórica o formal (…); está constituido por

un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia" (1979, p.198). Es decir, el discurso es la objetivación histórica de un grupo de verdades establecidas en determinados periodos. Los objetivos de análisis, a diferencia de la lingüística, no son las ideologías contenidas en la morfosintaxis de un texto, son el análisis del efecto que atraviesa las emisiones verbales y no verbales y les da sentido, las hace verdaderas.

Más allá del discurso se encuentran los enunciados como unidad de análisis. Esos enunciados se relacionan entre sí, forman familias y crean un espacio o discurso. No se reducen a una mera proposición o a una frase; ellos no son lo dicho sino la función de lo dicho (Deleuze, 1987, p.33). Los enunciados contienen un dominio de objetos, posiciones de sujeto determinadas, relaciones con otros enunciados y una materialidad repetible. Aparecen en muchas partes con palabras distintas -funciones derivadas- y no son perceptibles a simple vista; entonces, es necesario trabajar en el archivo para aislarlos. Así, el archivo funciona como zócalo**,** dice Deleuze (1987, p.42), porque genera una relación tridimensional de los espacios correlativo, colateral y complementario donde funcionan los enunciados. Los tres lados que componen el zócalo donde habitan los enunciados son: el espacio correlativo, donde los enunciados se relacionan con sus sujetos, sus objetos, sus espacios y sus conceptos; es el plano de lo decible. El espacio extrínseco o complementario se compone de las formaciones no discursivas, hechos, personajes, instituciones, procesos económicos, etc. que son asociados a los enunciados, pero no constituyen una relación de causalidad con estos; es el plano de lo visible. El tercer espacio, el colateral o asociado, es donde coexisten varios enunciados para formar un grupo a manera de multiplicidad, lo cual permite emitir discursos; es el plano de las relaciones de poder y las subjetividades.

Las relaciones de fuerzas en el campo social obligatoriamente generan resistencias, lo cual conlleva a concebir al poder como fuerza productiva deslocalizada y no como represión. El poder produce la verdad. Todas las relaciones sociales se componen de relaciones de fuerza, acciones y reacciones que permiten o impiden ser. “La relación de poder es el conjunto de las relaciones de fuerzas, que pasa tanto por las fuerzas dominadas como por las dominantes: las dos constituyen singularidades” (Deleuze, 1987, p.53). El poder, en su cruce de fuerzas, determina qué se puede ver y decir en una época, es decir, produce el mundo.

En conclusión, para realizar una descripción arqueo-genealógica se debe hacer una inmersión en el archivo. Allí se cortan y clasifican trozos discursivos en series, la contracara de las jerarquías evolucionistas. Las series dibujan curvas que terminan en discontinuidades y rupturas; lo cual muestra que las verdades son producidas en una época gracias a un efecto de veridicción proveniente de enunciados que circulan en múltiples campos sociales, superpuestos para hacer nacer o morir un discurso. La creación del efecto de veridicción tuvo como origen separar lo verdadero de lo falso, crear un conjunto de reglas discursivas que determinan la validez o falsedad de una emisión verbal.

6.3 – El resultado

La descripción arqueo-genealógica muestra la cartografía de una época para indicar cómo se construyeron los sujetos, sus emplazamientos y qué técnicas los hacen ser como son. El trabajo con el archivo deja ver el diagrama, lo que se puede decir y se ve en una sociedad.

> El diagrama ya no es el archivo, auditivo o visual; es el mapa, la cartografía, coextensiva a todo el campo social. Es una máquina abstracta. Se define por funciones y materias informales, ignora cualquier distinción de forma entre un contenido y una expresión, entre

> una formación discursiva y una formación no discursiva. Una máquina casi muda y ciega, aunque haga ver y haga hablar (Deleuze, 1987, p.61).

El dispositivo como red de elementos diversos –instituciones, reglamentos, modelos- tiene el objetivo de producir realidad, es la operatividad de la máquina abstracta o diagrama. Diagrama se opone a estructura social porque es un mapa de fuerzas diversas, cambiantes y dispersas en múltiples discursos. El ejemplo más claro es Vigilar y castigar (1975), donde Foucault estudia el dispositivo prisión que hace parte del diagrama disciplinario.

Localizar los enunciados que sostienen al diagrama y que se articulan para formar dispositivos posibilita encontrar los umbrales de aparición de los discursos. Con ello se realizan cortes históricos desde la perspectiva de la formación de un discurso, lo cual implica que existen múltiples y desiguales cortes dependiendo de los acontecimientos discursivos. En ese sentido, se realiza el estudio de una historia local, con dinámicas internas propias, pero abierta a tocarse con los demás campos sociales.

Así, la arqueo-genealogía permite tomar distancia de las verdades naturalizadas en el medio social, verdades más allá de lo humano que representan el orden natural del mundo. Ello, para mostrar que son una construcción histórica y que resultan de enfrentamientos de poder entre diversos actores sociales. De ese modo, obliga a cuestionarse por el presente, por las fuerzas a las que responde y los mecanismos que producen a los individuos.

6.4 – La arqueo-genealogía en educación

En Colombia, el enfoque arqueo-genealógico es trabajado en educación por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica – GHPP; fundado por Olga Lucía Zuluaga a finales de los

70. El GHPP se ha adentrado en una investigación arqueo- genealógica a través de la construcción de un archivo pedagógico; con él han indagado con actitud filosófica la pedagogía para realizar crítica histórica, generando aportes significativos en la discusión sobre el estatuto teórico de la pedagogía y sobre cómo se instituye la cultura, las ideas y los saberes que naturalizan lo que hoy es válido en educación.

Para indagar en tales cuestionamientos, la línea de investigación de la Maestría en desarrollo educativo y social, Políticas del conocimiento en educación y pedagogía, adscrita a las investigaciones del GHPP, se adentra en las condiciones históricas de la producción de los discursos pedagógicos. Se pregunta cómo se estructura el conocimiento en educación y pedagogía para configurar las instituciones que lo sustentan, los sujetos que actúan y las verdades incuestionables. Es decir, indaga en los enunciados y las configuraciones discursivas que generan aquello considerado verdad en educación y pedagogía. Estas investigaciones rompen la tradición marxista de estudiar las súper estructuras o ideologías alienantes. Pues, tales estudios invisibilizan las prácticas, las relaciones entre diversos actores, las relaciones de poder y de saber que estructuran la escuela desde múltiples perspectivas y no solo como aparato ideológico de control del Estado.

Para tal indagación, se define política no como la norma emanada del Estado sino como las prácticas pedagógicas que construyen las verdades, formaciones discursivas, elaboradas con sujetos específicos, ciertos conocimientos e instituciones reguladoras de lo verdadero. Esa definición de política indaga en "(…) los lugares del sujeto y de la subjetivación en la vida cotidiana, es decir, lo que pudiera ser un universo micropolítico" (Garavito, 2014, p.65).

Esa Micropolítica "(…) tiene que ver con la posibilidad de que los agenciamientos sociales tomen en consideración las producciones de subjetividad en el capitalismo" (Guatari & Rolnik, 2006, p.202), lo cual implica ir al terreno de las prácticas discursivas. En ese sentido, práctica no puede reducirse a la aplicación de la pedagogía sino que es la praxis misma con sus exigencias, desafíos y reconfiguraciones que construyen teoría. Ello implica captar el entramado de relaciones que atraviesan el campo más allá de sus fronteras y reconocer el saber implícito en el actuar del maestro.

Así, se define la pedagogía como campo conceptual. Esa noción de campo se entiende como el conjunto de relaciones de poder en el que se producen e interactúan sujetos, saberes e instituciones que generan un campo del saber. Álvarez (2012) señala que un Campo Intelectual de la Educación sería un espacio de reflexión teórica de los conceptos pedagógicos. Y, por el contrario, el objetivo investigativo del Campo conceptual de la pedagogía no es explicar o predecir los fenómenos; es identificar los elementos que han constituido históricamente sus verdades, rastrear las relaciones, las batallas, las tensiones que lo configuran y lo que aparece.

Con la noción de Campo Conceptual de la Pedagogía se deja de entender la pedagogía como teoría iluminadora de la práctica; pues no se puede reducir la práctica docente a una aplicación de reglas. Por el contrario, la noción de campo conceptual convierte la pedagogía en un espacio que integra saberes de diferentes disciplinas y propone que la construcción teórica se hace sobre la práctica. Por esa razón se trabaja sobre el saber de los docentes para teorizar los

conceptos. “Recuperar la práctica pedagógica implicaba recuperar la interioridad de la pedagogía, su historicidad, recuperarla como saber, productora de instituciones, de sujetos, de conceptos, desde donde se dialogaba y se establecían vínculos con otros saberes” (Álvarez, 2012, p.12).

Desplazarse por el campo conceptual de la pedagogía implica salir de los estudios por observación, experiencia o teorización. Ello se debe a que la observación nunca es empírica, sobre ella recaen significaciones preexistentes, pues el hecho nunca es puro. Del mismo, modo, la experiencia individual se considera limitada, pues adolece de muchos otros puntos de vista que también atraviesan el saber ubicado en un campo; pero, quedan suprimidos por no entrar en una vivencia específica. También, moverse solo a nivel teórico implica alejarse de las prácticas para adentrarse en un espacio de purismos conceptuales. Esos modelos investigativos conllevan a poner las multiplicidades de la práctica en términos de unos determinados conceptos y generar prescripción a través de un deber ser.

A través de la crítica histórica, del rastreo de relaciones entre diversos campos de conocimiento y de la indagación sobre la formación de los discursos se conecta la investigación educativa y el enfoque arqueo genealógico. Las investigaciones adscritas a la Línea de investigación y al GHPP indagan en los modos de ser contemporáneos de la educación y su lugar en el campo social. Ello con el fin de salir de las dinámicas investigativas que normativizan el campo pedagógico y producen un deber ser, y de esa forma, plantear que lo que existe en un determinado momento del presente podría ser de otra forma, pues no es una verdad inamovible.

6.5 - Marco metodológico

Después de ubicar una temática determinada, el procedimiento en la investigación arqueo-genealógica se clasifica en 6 orientaciones generales de acuerdo a Álvarez (2013). En un primer momento, se busca la temática en fuentes primarias, artículos, actas, novelas, ensayos, libros, etc. Se recolectan los documentos donde se trata el tema directa e indirectamente. Paso seguido, se procede a inventariar los documentos y clasificar por tipos de fuentes. Como tercer paso, se seleccionan los documentos más representativos de cada año para equilibrarlos temporalmente por tipo de fuente. En este punto, ya se puede hablar de un archivo.

Para esta investigación, los autores conformaron un archivo con documentos diversos que comprende de los años 80 hasta el 2012. Los documentos se distribuyen así:

1- Artículos de periódicos de circulación nacional: 169
2- Cartillas e instructivos institucionales: 22
3- Proyectos educativos institucionales, publicidad, manuales de convivencia: 22
4- Ensayos y artículos de investigación: 29
5- Tesis de maestría: 16
6- Leyes y decretos: 22
7- Libros, publicaciones impresas: 22
8- Artículos de revistas informativas, de opinión y blogs: 32

Inicialmente el número de documentos fue mayor; pero, tras depurar, estos fueron los que conformaron el archivo.

En un cuarto momento, se hace una prelectura, lectura a saltos, de los documentos para localizar los temas recurrentes y generar un panorama del archivo. Así, se conoce la jerga y las dispersiones del tema. Se descartan o se adjuntan otros documentos, al final, se cierra el archivo, teniendo los documentos tematizados y enumerados. En el quinto paso, los documentos se descomponen en tres categorías, subdivididas en códigos –palabras englobantes que emergen del archivo- con lo cual aparecen: a) agrupamiento 1 o del espacio correlativo; reúne los escenarios, los sujetos y los conceptos nombrados. b) Agrupamiento 2 o del espacio complementario; reúne los hechos históricos, los personajes con nombre propio y las instituciones que intervienen en el archivo. C) Agrupamiento 3 o de las fuerzas, reúne los verbos con sus intencionalidades, para mostrar las relaciones de fuerza. Los verbos se dividen en activos –fuerzas independientes- y reactivos -fuerzas que actúan sobre otras-.

Las 3 clasificaciones anteriores constituyen un primer nivel en el que " (…) se verá cómo se configuran dominios discursivos (…) donde una misma temática se encuentra dispersa funcionando a través de unas prácticas específicas; tales prácticas siempre suponen la relación de unos sujetos, unos escenarios y unos saberes" (Álvarez 2013, p.2). Ese panorama permite pasar a un segundo nivel de análisis, el del espacio colateral, donde se identifican los enunciados. En este punto se ven los discursos y sus características. Finalmente, en el tercer nivel de análisis se identificarán las formas de subjetivación, el funcionamiento de los dispositivos y de los diagramas de poder que producen una determinada forma de ser que se institucionaliza.

En el quinto paso del proceso es de vital importancia disponer de un gestor de documentos como Atlas.Ti. Este software permite agrupar los diversos documentos del archivo, tomar notas sobre ellos y generar códigos que sirven como etiquetas que se van colgando en trozos de información. Luego, para identificar los enunciados, se emplea la función Familias, que permite agrupar códigos de acuerdo a su similitud. Con esta función se obtiene una gran categoría compuesta de elementos múltiples. Finalmente, para ver el diagrama, se usa la función Redes, que permite dibujar las relaciones entre familias.

Finalmente, el sexto paso es establecer agrupamientos y cortes históricos. Para realizar esa periodización se deben diferenciar dos momentos, un antes y un después de ese discurso; ello muestra qué dejó de ser y cedió paso frente a algo nuevo. Como último momento, se articula la información para la redacción del informa final.

Capítulo 1: Marginalidad, pobreza y peligro social: educación para el trabajo como estrategia para la inclusión

"El modelo estratégico concibe al Sena como una Entidad que contribuye a la competitividad del país, a través de dos grandes propósitos: el incremento de la productividad de las empresas y las regiones y, la inclusión social de personas y comunidades vulnerables." (Sena, 2011)

La concentración del ingreso, la pobreza extrema y el bajo crecimiento económico son realidades cotidianas en gran parte de Latinoamérica. Los esfuerzos por generar inclusión social son constantes y tienen diversas formas; entre ellas la Educación para el trabajo y desarrollo humano. Esta modalidad educativa, antes conocida como educación no formal, tiene como función cualificar a las personas para ingresar al mundo del trabajo y se compone de los niveles técnico y tecnológico. Este tipo de educación se suele ver como una herramienta para generar crecimiento económico, reducir el desempleo y contribuir a la movilidad social a través de la redistribución del ingreso y la distribución ocupacional de la población.

Mitigar las desigualdades en la distribución del ingreso y de las ocupaciones representa un gran reto para Colombia porque implica desarrollar estrategias para integrar las comunidades marginadas. Es un reto, pues las brechas educativas y culturales representan un impedimento para que estos grupos poblacionales se integren al mundo del trabajo cualificado que requiere habilidades y conocimientos específicos; aquellos impartidos por la educación superior. Además, la inclusión viene acompañada de la implementación de formas de normalización que permiten a las poblaciones marginales convertirse en seres productivos para el 'sistema' del cual han estado excluidos. En las dos últimas décadas, ello generó demandas más allá de la

mera instrucción técnica que reconfiguraron la concepción y las bases la educación para el trabajo.

Agentes como el Estado, los centros educativos, las comunidades religiosas, las ONG's y la empresa privada han intervenido en esta tarea de la inclusión social a través de la educación para el trabajo. Los mecanismos también han sido variados: la política pública y educativa, los programas y las estrategias del sector educativo, el apoyo de tipo caritativo de las instituciones religiosas, los programas del sector privado y educativo, así como las iniciativas no gubernamentales. Bajo argumentos relacionados con el crecimiento económico, con la gobernabilidad, el bienestar social y el desarrollo humano se potenció la educación para el trabajo. Sin embargo, el proceso de desindustrialización, de desagropecuarización y la entrada de un capitalismo cognitivo pusieron en juego otra perspectiva de la educación para el trabajo y del mercado del empleo para introducir la formación en emprendimiento y en autoempleo que reconfiguraron lo que se entendía por educación para el trabajo.

1. Inclusión social

La educación superior en Colombia llega al 45.5 % de las personas, éstas se forman en modalidades técnicas, tecnológicas y profesional, siendo mayoritaria la formación profesional (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2014). El resto de la población solo llega hasta el nivel de básica primaria o de bachillerato, con lo cual quedan subcualificados para el mercado del empleo formal. Por eso, no es de extrañar que grandes porcentajes de la población se ocupen en el sector informal o pertenezcan a las cifras de desempleados. Este

grupo poblacional, sin educación, sin empleo y en situación de pobreza, se suele denominar ‘población vulnerable’.

El grupo de la población vulnerable va más allá de los desempleados y pobres del sector urbano; también lo integran las personas de las zonas rurales, las minorías étnicas y de género, así como la población desplazada por la violencia y los reinsertados de los grupos armados. ¿A qué son vulnerables estos grupos? A no poseer condiciones de vida digna, a caer en los terrenos de la ilegalidad, de la violencia y a convertirse en un agente perturbador del orden y la paz social.

Ante la urbanización masiva de Colombia desde mediados del siglo XX, uno de las principales preocupaciones fue el adulto improductivo o desempleado. El crecimiento de la población urbana pobre acorraló la ciudad con personas que necesitaban sobrevivir. Aunado a la necesidad de obreros calificados de la industria, se posicionó la educación para el trabajo como el puente para la articulación entre el desarrollo industrial y la creciente población desempleada sin cualificación. Sin embargo, para las personas sin formación, y sin capacidad de adquirirla, no ha sido fácil entrar al mundo del trabajo. En esa medida, se desplegaron estrategias que surgieron en diversos campos: religioso, jurídico, político y cultural, que permitieran la inclusión social.

La inclusión social ha sido un imperativo desde donde se mire. Los trabajos más evidentes en este sentido lo representaban las obras de carácter caritativo de la iglesia católica y las comunidades religiosas que administraron centros para enseñar a trabajar y a ser productivos a

los jóvenes pobres de comienzos de siglo XX. El Estado también dispuso de proyectos y escuelas de formación en artes y oficios que luego se concentraron en el Sena. Del mismo modo, el sector privado ofreció formación a cambio de remuneración por sus servicios de enseñanza; remuneración mucho más baja que el dinero cobrado por las universidades privadas del país. Así, la formación para el trabajo constituyó un puente entre el mundo juvenil y el mundo del trabajo.

Los años 80 en Colombia ilustraron hasta donde podría llegar el riesgo social originado por las poblaciones marginadas. En este periodo, paralelo a la fuerza del Estado, nació y se fortaleció el narcotráfico como un *contra-Estado* gobernado por narcos: personajes provenientes de la marginalidad que gracias al narcotráfico adquirieron poder que en muchos casos era mayor al de los gobernantes. Al servicio de los capos se encontraban ejércitos de jóvenes 'vulnerables' que daban su vida a cambio de la posibilidad de sustento y asenso social que los capos ofrecían.

> El narcotráfico se convirtió en una opción para amplios sectores de la población, que encontraron una alternativa de promoción social y económica. Posteriormente la mafia se convirtió en modelo de referencia para la juventud, que encontró allí la forma de realizar sus deseos de status y bienestar que las opciones tradicionales de estudio y trabajo les negaban (Salazar, 1991, p.52).

Así, la preocupación por el adulto improductivo se desplazó a los jóvenes pobres. El sicariato, la prostitución, el consumo de drogas y el narcotráfico constituyeron un negocio próspero que se extendía al amparo de los jóvenes colombianos. Los jóvenes vulnerables se caracterizaron, de manera tardía, con la siguiente cita tomada del Seminario Nacional sobre Seguridad y Convivencia, Secretaría de Gobierno de Bogotá- Compensar:

> La población joven colombiana para el año 2000 (entre 14 a 26 años) representa el 21% del total. En este grupo poblacional -en especial, entre los más pobres- se concentran problemas de exclusión, falta de oportunidades, reproducción de la pobreza. Los hombres jóvenes padecen altos índices de muertes violentas y las menores expectativas de vida, en comparación con jóvenes de los demás países de América. Muchos de ellos, están marginados de la ciencia y la tecnología, de las posibilidades de trabajo, la participación política, la recreación y las posibilidades de expresión. Es el "caldo de cultivo" para su ingreso a los diversos circuitos de ilegalidad: grupos armados (guerrilla, paramilitares, delincuencia común), redes del narcotráfico y contrabando, prostitución, etc. (Muñoz, 2002, p.1).

Esta imagen de joven, formada desde los 80, operó como condición para poner en el centro los esfuerzos la inclusión como una forma de recuperarlos para la oficialidad y garantizar el orden social que ellos ponían en peligro.

Ello no quiere decir que los jóvenes fueran nuevos en el escenario de la guerra. En Colombia, tradicionalmente la guerra ha sido de los jóvenes e, inclusive, de los niños. Basta con recordar que durante la guerra de los mil días gran parte de los participantes eran niños y adolecentes que morían por su país. La gran diferencia, en este caso, radica en la oficialidad de la guerra, pues en aquel entonces se trataba de enfrentamientos entre grupos legítimos que morían por ideales partidistas. También, en paralelo a la guerra contra el narcotráfico, la guerra contra las guerrillas se llevaba a cabo, desde la perspectiva oficial, con jóvenes que morían por el Estado. Entonces, el problema de la violencia juvenil radicaba en morir por causas que amenazaban al Estado.

Los jóvenes pobres, que no tenían posibilidades de estudiar o trabajar, devinieron en la imagen del peligro social. En los 80 y 90's, la representación del joven violento se plasmó en películas como Rodrigo D no futuro (1985), La vendedora de rosas (1998), ambas de Víctor

Gaviria, y obras literarias como La virgen de los sicarios de Fernando Vallejo (1994) o Rosario Tijeras de Jorge Franco (1999). Medellín, en estas representaciones, se convirtió en el ejemplo de lo que pasaba con la juventud colombiana: una juventud sin esperanzas, peligrosa, dispuesta a llevarse la vida de los demás y dar su vida por cualquier beneficio económico.

Este estereotipo del joven se localizaba en todo el país. En el campo eran susceptibles de adherirse a las guerrillas o a los grupos paramilitares; en Medellín y Cali de integrarse al sicariato y entrar al servicio de los capos; en Bogotá, de unirse a las pandillas de los suburbios; en Cartagena de dedicarse al turismo sexual. Además, eran vistos como el blanco de dos temáticas que comenzaron a preocupar a la sociedad: las drogas y el sexo. Por un lado, las cifras de alcoholismo, tabaquismo y drogadicción entre jóvenes posicionaron el tema; de otro, las tasas de embarazos adolecentes se empezaron a ver como otra problemática. Estos dos temas chocaron con el perfil de joven construido desde la oficialidad.

El perfil del joven que se educa a nivel de educación superior, que trabaja, que conforma una familia después de los 25, resultaba nuevo para las clases populares colombianas. Además contrastaba con la tradición del matrimonio y el embarazo juvenil, cosa que durante el siglo XIX y comienzos del XX era normal; con el servicio militar obligatorio y con la incapacidad económica para entrar a la educación superior. Este choque con la oficialidad dificultaba la inclusión, pues demandó una perspectiva diferente y el cambio de patrones comportamentales. Los proyectos de inclusión, entonces, adquirieron un carácter preventivo. Este es el objetivo de uno de los proyectos de la Fundación Corona:

> Atacar la vulnerabilidad de la población juvenil sometida a las consecuencias de la violencia estructural y del conflicto armado. La guerra

> como fuente de empleo se ofrece como "oportunidad" a los jóvenes, quienes ante la ausencia de otras alternativas, pueden optar por esta vía. En este objetivo, la prevención es lo fundamental, pues en la medida en que los jóvenes creen su propio desarrollo, se forman para participar en los escenarios de las decisiones públicas, se le quitan posibilidades a la guerra (Fundación Corona 2005, p.16)

Bajo este panorama, la inclusión social tenía como función integrar a los jóvenes al proyecto de país, normalizar las conductas peligrosas, generar paz social y jalonar el crecimiento económico del país. El joven marginal representó el centro de estos esfuerzos, pues si el Estado no les ofrecía una vía específica ellos podrían tomar aquella de las fuerzas *contra-estatales*. Educar y emplear se convierten en un imperativo y la educación para el trabajo se empieza a consolidar como una herramienta poderosa que tendría mucho por contribuir.

Así, la educación para el trabajo ya no se trataba de formar mano de obra para la industria colombiana como rezaban los objetivos con los que se fundó el Sena; se trataba de una herramienta política con capacidad para mitigar la problemática social. La formación en oficios, concepción inicial, debió entonces trascender su carácter de entrenamiento para poder formar en otros aspectos ético-culturales que permitieran la inserción efectiva en el mundo laboral. En ese sentido, adquirir un empleo estable hacía parte del engranaje de la inclusión, pues el trabajo, desde esta perspectiva, es una forma de realización del ser humano: "El trabajo como condición propia de la naturaleza humana (…), como medio de realización personal" (Instituto Técnico Agropecuario Luis Ernesto Vanegas Neira, 2010, p.120).

Nacer en contexto de pobreza implica recibir educación de mala calidad, entendiendo calidad desde los estándares de la educación privada de alto nivel. Los conocimientos en tecnología,

en cultura oficial y buenas maneras no han sido el fuerte de la educación pública. Además, la división entre bachillerato modalidad académica y modalidad técnica ha señalado más claramente el objetivo de la educación media en Colombia, grados decimo y once: educación para ingresar a la universidad en la modalidad académica o educación para ingresar al mundo laboral en la educación técnica. Así, una segunda brecha, a parte de la social, se impuso en la educación, la del conocimiento académico (Díaz & Celis, 2010, p.205).

Durante los 80 y 90 se señalaban como los principales factores de exclusión:

1-Discriminación ecológica: Vivir en el campo, en la periferia de la ciudad, en las zonas apartadas de las oportunidades educativas y laborales que ofrecía la industria implicaba quedarse excluido (Abdalá, 2001).

2-La falta de competencias actitudinales, conductuales y psicosociales: El desfase entre el modo de ser y comportarse de los jóvenes pertenecientes a clases socioeconómicas bajas y el perfil buscado en los trabajadores los ponía en desventaja en los procesos de selección laboral, inclusive, los excluía de las instituciones educativas, pues no logran interiorizar los valores institucionales y sociales (Jacinto & Millenaar, 2007).

3-Devaluación de los títulos educativos: el requerimiento de títulos cada vez más avanzados para ingresar al trabajo borró el valor que tuvo el bachillerato y la formación en artes y oficios en algún momento. Cada vez se hace más necesario estudios de pregrado, incluso de posgrado, para poder ejercer una profesión a cabalidad (Abdalá, 2001).

4-Altos costos de la educación superior: con una educación básica universal gratuita y una educación superior en su mayoría privada, se deja fuera a un gran número de jóvenes colombianos. Los cupos limitados de la universidad pública, así como sus pruebas académicas

de ingreso, han impedido el acceso de muchos jóvenes que tienen que buscar las universidades privadas donde el costo oscila entre 4 a más de 10 salarios mínimos semestrales (Colombia Joven, 2004).

5-El bajo estatus social de la educación básica pública y de la formación para el trabajo: las exigencias laborales cada vez mayores en formación profesional; así como las aspiraciones de estabilidad y movilidad social hicieron que la educación profesionalizante, pregrado, respondiera mejor a las expectativas de obtener mayores ingresos (Departamento Nacional de Planeación, 2004).

En la inclusión, de acuerdo a los documentos, reposaba la posibilidad de generar movilidad social, calidad de vida, equidad y desarrollo humano; por eso, ella debía enfrentar los generadores de exclusión anteriormente mencionados. En esa medida, debía moverse entre tres grandes campos conflictivos que constituyen su desafío. El primero, las condiciones de pobreza, la violencia y el perfil sociocultural de los excluidos; allí debía trabajar a nivel de la población para poder generar formas de normalización y reinserción al mundo productivo. El segundo, las condiciones económicas con crecimiento lento y un proceso de desindustrialización que volatilizó el trabajo y lo puso en manos de intermediarios, temporales y bolsas de empleo; ello convirtió el mercado para el empleo en un campo inestable. El tercero, fueron las estrategias de mitigación del riego social y reinserción, aquí la inclusión debía moverse a nivel de políticas que permitieran crear rutas para posibilitar la normalización.

2. Políticas de mitigación

Moldear a los jóvenes de acuerdo al perfil requerido por la economía contemporáneo colombiana no ha sido tarea fácil. La imagen extendida de la irreverencia, el desprecio por las autoridades y su mundo de excesos debía reducirse a una población productiva y gobernable. Esta meta se ha visto como un sueño difícil de realizar debido a las desigualdades sociales que reproducen brechas insuperables. No solo se ha tratado de las escasas posibilidades de trabajo, sino de la calidad de la educación y de las 'competencias psicosociales' de los jóvenes. Para ello, aparecieron y mutaron diversos mecanismos que trataron de facilitar tal inclusión.

Las instituciones para incluir a los jóvenes desadaptados, marginales o excluidos, en su figura más visible, fueron dirigidas por la iglesia (Franciscanos, Jesuitas, Salesianos, etc.). El trabajo pastoral a nivel de formación en oficios que permitió al joven valerse por sí mismo era desarrollado por instituciones como los Centro Juan Bosco Obrero de Bogotá, Ciudad Don Bosco de Medellín, Fundación Minuto de Dios. Algunas de estas instituciones, provenientes del siglo XIX, aun sobreviven aunque han adquirido un carácter de educación formal. La mayoría se han convertido en colegios oficiales con énfasis en educación formal técnica.

El papel de la iglesia fue preponderante en la educación para la inclusión pero perdió su protagonismo durante los 80. El narcotráfico, que marcó la gran amenaza para la estabilidad del Estado, se filtró en la iglesia. Una de las figuras más destacadas en obras sociales fue el padre García Herreros, quién en 1990 fundó la institución Minuto de Dios y el Banquete del millón (1961), un evento donde los participantes de las clases altas pagaban un millón de pesos como donación y participaban en una cena a base de caldo deshidratado de pollo en

cubo: caldo Maggi. Sus donantes no solo eran las clases adineradas, también participaban los grandes capos. Fernando Vallejo señala que el padre García Herreros: "(…) logró lo que las sectas protestantes gringas llaman 'la fatiga de los donantes'. No le volvimos a dar. Entonces se acordó de los nuevos ricos de Colombia, los narcotraficantes explotadores de bombas, y se les puso a su servicio" (Vallejo, 1998, p.68)

Así, el Estado se quedó solo en la tarea de la inclusión de la juventud a la oficialidad. En la ciudad más afectada, Medellín, apareció la Corporación PaisaJoven. Esta corporación se fundó en 1994 con el apoyo de la Agencia Alemana de Cooperación – GTZ – y buscó actuar como agente de capacitación y asesoría para instituciones formadoras para el trabajo, evaluación de políticas, sistematización de experiencias y difusión de prácticas de trabajo con juventud. La corporación definió tres áreas de trabajo:

> a) la organización juvenil para el fortalecimiento de los procesos de convivencia y participación ciudadana; b) la educación, como una vía para ampliar y mejorar la intervención de las instituciones que apoyan procesos de participación escolar y el diseño de modelos pedagógicos, y c) la capacitación y promoción para el empleo, que intenta mejorar la calidad de los programas de promoción y adiestramiento para el trabajo de jóvenes (Ramírez, 1999).

Con el opacamiento de la iglesia debido a su pérdida de control estatal y su poca capacidad para conducir a los jóvenes al estado surgieron entonces Organizaciones No Gubernamentales que empezaron a trabajar y a investigar en la inserción de los jóvenes al mundo productivo. Instituciones como la Fundación Antonio Restrepo Barco, Empresa Cooperativa de Servicios de Educación y Salud - Ecosesa - de Medellín, Fundación Servicio Juvenil Bosconia, Fundación Corona, entre otras. Estas instituciones comenzaron a aparecer a finales de los 80,

tuvieron su máximo esplendor en los 90 y empezaron a desaparecer después de la segunda mitad de la década del 2000.

Estas instituciones surgieron en un momento en el que las políticas sobre juventud e inclusión se encontraban en su máxima efervescencia, desde los 90 hasta mediados de la década del 2000, periodo que se podría denominar el 'Periodo dorado de las políticas públicas sobre la juventud'. En esos años apareció la Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia en1994; el Conpes 01 - Política Nacional de Estado para la Juventud en 1992; las Oficinas de Juventud, el Viceministerio de la Juventud, adscrito al Ministerio de Educación Nacional en 1994; la Ley de Juventud en 1997; El defensor de la juventud en la Oficina de la Defensoría del Pueblo; el Programa Presidencial para el Sistema Nacional de Juventud Colombia Joven en el 2000.

La inclusión social de los jóvenes se había convertido en el centro de los intereses estatales y sociales. Mitigar el riesgo social que representaba el joven marginal e insertarlo en el aparato productivo fue el gran objetivo de más de una década. La defensa de los jóvenes y la promoción de la cultura y la educación estaban al servicio de recuperar una generación que tenía en jaque al Estado y amenazaban la gobernabilidad y la paz social. Pasan a un segundo plano las temáticas referentes a la atención familiar y el apoyo al adulto desempleado, donde se había centrado la atención estatal; el joven desempleado y sin educación, en ese momento, fue el centro de la política pública.

La principal herramienta para ese objetivo fue la educación para el trabajo. Ello desafió el sistema educativo colombiano caracterizado por su centralización en las ciudades, por los costos implicados en la formación y por su baja cobertura. Que los jóvenes marginales y en riesgo de unirse a las fuerzas contra-estatales accedieran a la educación universitaria no fue la prioridad debido a los costos y la escasa o inexistente educación básica que recibían. Así, los esfuerzos se pusieron en los niveles técnico y tecnológico.

Esto llevó a preguntarse por el papel de las poblaciones marginales en las políticas de inclusión ¿Qué lugar darle al incluido y qué cambios generar en éste para que pueda incluirse? Es decir, nace el dilema de la distribución ocupacional de la población. Al lado de la marginación causada por el bajo nivel académico, por la falta de respaldo económico, se une el lugar que los jóvenes debían ocupar cuando se integraran a la sociedad. En 1998, la Misión de educación técnica, tecnológica y formación profesional señaló que existía:

> una gran carencia de recursos humanos con alto nivel de calificación técnica y tecnológica, evidenciada sobre todo en el sector productivo moderno. Bajo el supuesto (…) de que la proporción de técnicos medios debiera ser de 1 por cada 200 personas, o 1 técnico por cada 6 trabajadores, se ha estimado que el déficit actual es de 180.000 técnicos. (Gómez, 1999, p.21)

Esta preocupación, manifiesta en diversos documentos, imprimió una ruta a las estrategias de inclusión: la educación para el trabajo de nivel técnico y tecnológico. Este nivel educativo tuvo como función generar un puente entre el trabajo y los educandos, pues los capacitaría para ejercer una función específica. Además, los beneficiarios de este nivel educativo quedarían ubicados en cargos medios de nivel técnico, nivel que, según los empresarios y políticos, era el más requerido por el país.

Ello conllevó, en cierta medida, a enfrentar las aspiraciones crecientes de educación de alto nivel de las clases populares. Estas aspiraciones se suelen conocer desde los 90 con el nombre de *doctoritis*, la aspiración generalizada de obtener educación formal universitaria. El problema, según lo señala Gómez, 1993, es el "(…) sesgo cultural hacia la educación académica y la "*doctoritis*": sobrevaloración de las profesiones liberales tradicionales y subvaloración de las profesiones técnicas" (Gómez, 1993, p.3). Así, los jóvenes marginales se encontraban entre 3 tenciones: las posibilidades de bienestar económico ofrecidas por la ilegalidad, sus propias aspiraciones de profesionalizarse como modo de ascenso social y la necesidad de trabajadores de carácter técnico por parte de la industria.

3. Estrategias para la inclusión

Ante el imperativo de la inclusión debido al riesgo social de la ilegalidad y al discurso sobre las necesidades de profesionales técnicos en la industria, la educación para el trabajo se erigió como una de las mejores alternativas para articular jóvenes, trabajo y desarrollo económico del país. Si bien el Sena, la institución de formación para el trabajo más grande del país, ya lo hacía, era necesario hacerlo a mayor escala y con más efectividad en la inserción de los jóvenes en la industria, lo cual llevó a aumentar los esfuerzos para que ampliara su cobertura.

A pesar del gran tamaño del Sena y de la cantidad de pequeñas instituciones de educación para el trabajo que surgieron a su alrededor, su misión no correspondía con los objetivos de inclusión que empezaban a trazarse desde las políticas colombianas. Esta institución no podía limitarse a impartir instrucción para el trabajo, pues debía insertar efectivamente a los jóvenes al mundo productivo, así como suplir las demandas de mano de obra de la industria. Ello

conllevó a la delimitación de la educación para el trabajo como modalidad educativa no formal, así como a una reforma del Sena con la Ley 119 del 94.

El Sena, perteneciente al Ministerio del Trabajo, pasó a asesorar al Ministerio de Educación en los temas de formación para el trabajo. Ese cambio reveló el giro que se le había impreso a esta modalidad educativa, pasar de generar empleados para la industria a ser un mecanismo para la educación de los jóvenes marginados: una asociación entre inclusión social de los jóvenes, educación y requerimientos industriales de mano de obra.

Esta convergencia de diversas fuerzas muestra grandes cambios en la que antes se consideraba formación para el trabajo. De una parte, el protagonista de esta modalidad educativa dejó de ser el adulto improductivo y pasó a ser el joven 'vulnerable'; ambos actores, frutos de la marginalidad económica. De otro lado, se inició una fuerte conexión con el sector empresarial, a tal punto, que éste determinaba qué formaciones se debían ofrecer (Ley 119, 2004). Como tercer elemento, surgió la discusión sobre el carácter de entrenamiento o de educación que debía ir implícito en la formación para el trabajo.

La discusión entre entrenamiento versus educación comienza a abrir una grieta en lo que se consideraba educación no formal. Esta modalidad educativa, según ley 30 de 1992 se definió como una educación de carácter operativo instrumental. Sin embargo, de acuerdo a las exigencias en las que se encontraba inmersa se criticaba que:

> Los programas tecnológicos se han caracterizado por una práctica pedagógica formal, tradicional, altamente estructurada, basada en profesores de hora-cátedra que se limitan a dar su clase y a quienes no les interesa el seguimiento tutorial del alumno. La práctica pedagógica

> prevaleciente se deriva de los conceptos más primitivos de la instrucción programada, orientados hacia el logro de objetivos de aprendizaje específicos (Gómez, 1995, p.89)

Esta caracterización crítica muestra el constreñimiento en el cual se encontró la modalidad no formal al no poder ser una mera formación para el trabajo y tener que incorporar elementos de la inclusión social y de la educación formal.

El Sena y la educación no formal, conocidos con el mote de la universidad de los pobres, empezaron a adquirir matices que harían mutar su manera de ser. Formar obreros que cualifican su mano de obra ya no bastaba. De hecho surgieron prejuicios contra esta modalidad educativa que el mismo Ministerio de Educación reconocía: en el documento "Educación técnica y tecnológica para la competitividad" el Ministerio resume los prejuicios existentes citándolos de la manera en la que se formulaban: "la educación técnica profesional y tecnológica tiene como objetivo generar "mano de obra barata" y, segundo, formar personas para el sector productivo es aceptar el capitalismo salvaje" (MEN, 2008, p.35). Estas críticas, más que apuntarle a la escaza valorización de la mano de obra, le apuntaban al escaso papel que jugaba la educación humanista en una formación aparentemente diseñada a la medida del sector industrial, cuando se empezaba a suponer que también debía atender la formación cognitiva, propia de la educación formal

Las demandas a la educación no formal crecían cada vez más, se le exigía a la educación para el trabajo que 'hay que educar para el trabajo pero también para la vida. Ambas dimensiones permiten el desarrollo del ser humano en sus posibilidades intelectuales, psíquicas, físicas y cognitivas" (Anderson, 1998, P.17). Estas demandas implicaban por un lado educar para la

inclusión social, por lo cual se debía trabajar con comunidad vulnerable desde la perspectiva del entrenamiento para el trabajo y de la educación intelectual y cognitiva. De otro lado educar en el trabajo para el desarrollo económico por lo cual se hace un fuete énfasis en la aproximación al sector empresarial. Y finalmente, educar para la democracia como una forma de educar en convivencia, solidaridad y participación ciudadana.

Bajo estos imperativos el Sena duplicó el número de personas atendidas al año. Desde finales de los 90 el crecimiento y la expansión devinieron obligaciones para esta institución. Se empezó a reformar desde mediados de los 90 y comenzó a funcionar 24 horas en el 2004; se expandió a las regiones a través de los Ceres- Centros Regionales de Educación Superior (2006). También, fortaleció su plataforma virtual para que sus cursos se pudieran impartir a través de Internet en todo el país; inclusive, en el 2007, desarrolló un aplicativo para educar con educación no formal desde dispositivos móviles, teléfonos celulares.

Sin embargo, a medida que el Sena se fortalecía en oferta de programas requeridos por el sector productivo y en número de personas atendidas, el mercado para el que formaba los trabajadores cambiaba dramáticamente. Desde finales de los 80, y propiamente en los 90 con la apertura económica, Colombia se convertía en un país importador donde la industria comenzó a retroceder a favor del mercado de los servicios. Ello implicó la desregulación del mercado del empleo, donde aparecieron figuras como las bolsas de empleo y los contratos por prestación de servicios. Entonces ¿Para qué tipo de trabajo debían formarse los jóvenes?

Formar para una industria que requería menos trabajadores no era una opción. De otro lado, aunque se formaran nuevos trabajadores para el mercado de los servicios, este resultaba mucho más inestable y volátil. Así, al lado de la educación tradicional para el empleo formal, aparece el enfoque en emprendeurismo y microempresarismo. Con este enfoque, la consigna es ‘crea tu propia empresa’, ‘Genera tu propio trabajo’. Así, los egresados de esta formación saldrían a generar su propio empleo. Ello implicó introducir otro tipo de formación dentro de la formación para el trabajo: la formación para el emprendimiento o el emprendeurismo social que, en cierta medida, comenzó a desplazar la educación para ser competente en un empleo, a la educación por competencias.

La formación por competencias se ha movido entre tres grandes determinantes: formar en habilidades específicas para un determinado puesto de trabajo con lineamientos emitidos desde las empresas; formar para una sociedad donde el empleo formal desaparecía y las formas de trabajo cambiante tomaban fuerza, con lo cual el trabajador debía estar en disposición de cambiar constantemente y aprender durante toda su vida para adaptarse a los cambios; como tercer elemento, incluir la población vulnerable en un mundo social donde ya no se trataba de una inserción guiada por terceros sino de una autoinserción realizada a través del emprendimiento. En esa medida, las competencias, tan preciadas por los empresarios, fueron abriendo espacio para la formación para el emprendimiento. Con ello, ser competente no sería estar formado en la práctica en ciertas habilidades sino poder administrar su capacidad de aprender y de emprender.

Ejemplos de este giro puede haber muchos. En el Proyecto educativo institucional del colegio Felix Bedout Restrepo de Medellín, la misión de la educación técnica se define como la "adquisición, uso, reflexión y autocontrol de las competencias básicas, genéricas y específicas que le permitan a las personas solucionar problemas tecnológicos en diferentes contextos y aprender durante toda la vida" (Felix Bedout Restrepo, 2007, p.10). Esta definición de educación técnica representa un gran desplazamiento frente a lo que se conocía antes de los 90: "Ya no se requiere tanto el obrero especializado, sino que lo que se premia es la versatilidad, la creatividad y la generación de competencias". (Tolkman, 1997, p.16). Y se empieza a emparentar con "las bases para crear, liderar y sostener negocios por cuenta propia" (Ministerio de Educación, 2007, p.6).

Dos grandes modificaciones, entonces, aparecieron en el interior de la educación técnica y tecnológica. Por un lado, una fuerte aproximación al sector empresarial exigió no educar para cargos específicos sino en competencias (habilidades que privilegian la innovación sobre desempeño técnico), y por otro comienza a aparecer una educación para el autoempleo. En ese sentido, asistimos a una individualización de la responsabilidad de educarse, insertarse socialmente y generar su propio trabajo, imperativo que se acomoda a las formas cambiantes de la producción en la economía contemporánea. Ello no solo cambió la concepción de la educación no formal, niveles técnico y tecnológico, sino el nombre; la educación no formal pasó a llamarse Educación para el trabajo y desarrollo humano. Con ese nombre se clarifica el objetivo de educar para la autoadministración de la vida productiva de cada sujeto. Entonces, la inclusión social pasó de ser una tarea del Estado a una responsabilidad individual.

Con este gran giro, las políticas de inclusión y las instituciones encargadas de esta labor empezaron a desparecer después de la segunda mitad de la década del 2000. Desapareció el Viceministerio de la Juventud, el programa Colombia Joven y muchas otras estrategias de inclusión de los jóvenes. Las instituciones de inclusión de corte religioso o las ONG's se formalizaron y pasaron a formar parte del sistema educativo formal, caso de la Fundación Minuto de Dios. El alcance que la educación no formal ha tenido sobre la educación formal interpela la educación universitaria formal, pues le plantea la necesidad de conectarse con el mundo económico contemporáneo y de educar para la autoadministración de los procesos de aprendizaje.

Capítulo 2: Retroceso de la economía industrial y educación para el empleo

"El desempleo y el subempleo juveniles implican el desaprovechamiento de un recurso esencial para la modernización de nuestras sociedades (…). La participación de jóvenes educados y capacitados en el proceso productivo es imperiosa para aumentar la productividad y la competitividad de las economías de la región" (Rodríguez, 1999)

El objetivo trazado desde los 50 para la educación para el trabajo en Colombia fue formar mano de obra para la industria. Las esperanzas de crecimiento económico del país estaban puestas sobre la industria. Se importaba maquinaria desde Europa y Estados Unidos que llegaban en barco y, luego, a lomo de mula y posteriormente en el tren o en avión, se llevaba hasta las ciudades. Esas maquinarias demandaban operarios formados que las pudieran utilizar, entonces, la educación industrial tenía por objetivo formar a los trabajadores que pudieran actuar a nivel operativo.

Durante los setenta y ochentas las políticas del desarrollo económico y humano entraron en furor y la educación para el trabajo jugó un papel primordial en este contexto. Bajo estos discursos tomaron fuerzas las teorías del capital humano. El capital humano se exploraba desde diferentes perspectivas y comenzaba a trascender la mera concepción del trabajador, para reconocer el papel que tenía la educación en el fortalecimiento de la efectividad en la industria, así como en la valorización del trabajo de los empleados.

1 - Industria, tecnología, competencias y educación para el trabajo

Durante gran parte del siglo XX Colombia usó el imperativo del desarrollo industrial como una forma de crecimiento y consolidación económica. Pasar de ser un país productor de materias primas a un país exportador de productos terminados constituyó un gran reto para el

aparato industrial y para la consolidación del proyecto de país. Sin embargo, las deficiencias en infraestructura tecnológica, así como la demanda de personal cada vez más calificado han representado un impedimento para el progreso industrial del país.

La tecnología propia, desarrollada en el país, ha sido casi inexistente, por lo cual se ha importado maquinaria con el fin de estar a la vanguardia. Ello constituyó todo un discurso en torno a las necesidades de las empresas y a la necesidad de formar científicos que pudieran jalonar el desarrollo de la industria. En este imperativo se inscribieron Colciencias, entidad pública, y Colfuturo, entidad privada, dos instituciones que ofrecían becas para realizar estudios de posgrado donde el beneficiario podía recibir la condonación de los gastos de sus estudios con la condición del regreso al país.

El presidente Cesar Gaviria declaró que “es claro que la capacidad de pensar, de crear, de innovar, de adaptar y enriquecer el conocimiento científico y las posibilidades de la tecnología, son determinantes en el crecimiento económico” (Gaviria, 1993, p.16). Esta declaración condensa dos elementos que marcaron el discurso de las necesidades productivas del país: por un lado el aprovechamiento de las posibilidades ofrecidas por la tecnología para el desarrollo económico; de otro, la necesidad de innovación y producción de conocimiento.

El anhelo de reactivación económica pretendió aprovechar las riquezas del país para poder generar una distribución del ingreso y crecimiento económico. También, con el afianzamiento de la industria se preveía la generación de nuevas y más específicas demandas al sector científico del país. En el Sena, se expresó esta demanda de la siguiente manera:

> Actualmente se reconoce que el desarrollo tecnológico es la principal variable explicativa del crecimiento económico de los países. Si este desarrollo es un continuo proceso de producción, de distribución y consumo de tecnologías, el progreso tecnológico estará determinado por la relación entre la oferta de tecnologías, que generen los sistemas científicos y tecnológicos, y de la demanda de innovación técnica proveniente del sistema productivo. (Cifuentes, 1988, p.1)

Esta preocupación por un desarrollo que se preveía demandaba tecnología era inicialmente una inquietud de los empresarios, posteriormente pasa al Estado, y así nace la Ley de Ciencia y Tecnología (Ley 29 de 1990), que buscó "promover y orientar el adelanto científico y tecnológico y, por lo mismo, (…) incorporar la ciencia y la tecnología a los planes y programas de desarrollo económico y social del país" (Ley 29, 1990).

Al lado de esta ley se consolidaron tres estrategias para obtener el tan anhelado desarrollo tecnológico. Por un lado, la formación de científicos en el exterior. De otro lado, el fortalecimiento de la educación técnica donde se encontraban las personas ejecutoras de la tecnología. Y, como tercer punto, la integración de todo el sistema educativo a los avances tecnológicos. Ello implicó inversión en becas para los futuros científicos, una reforma al Sena para modernizarlo y ampliar su cobertura, así como reformas educativas que permitieran conectar la escuela y la universidad con la empresa, es decir, con la ejecutora de la tecnología.

Esta discusión sobre el avance tecnológico tomó como ejemplo los modelos de educación técnica de los países del primer mundo. Los principales referentes son las carreras *Tafes* de Australia, el modelo de *Brevet de Tecnicien* de Francia, los *Hochschule* alemanes y los *Community Colleges* norteamericanos (Gómez, 2011). Esto generó una comparación entre las fortalezas de la infraestructura, la dotación y la reputación social de estas instituciones en sus

países y el escaso papel en términos de producción científica y técnica de nuestras instituciones para el trabajo. En el periódico El Tiempo esa brecha internacional de calidad se narra como “nuestra educación clásica tradicional titula a millones para ser buenos para nada. (…). En ese mundo tan competitivo uno gana en proporción a lo que sepa. En los Estados Unidos, Japón y Europa, los oficios tecnológicos cada día ganan en status debido a su capacidad de respuesta a las necesidades del mercado del trabajo” (Rodríguez, 2000).

Las brechas entre las instituciones de ciencias aplicadas exteriores y las instituciones de formación para el trabajo se consideró la explicación del atraso industrial colombiano: “En nuestro vicioso sistema de educación se encuentra principalmente el origen de nuestro singular atraso industrial y en mucha parte el de nuestras guerras civiles” (Corporación Andina de Fomento – CAF, 2006, p.19). De una parte, no se cuentaba con personas altamente cualificadas para la innovación y el desarrollo técnico; de otro lado, las instituciones encargadas de la ciencia aplicada no desarrollaban investigación ni ciencia para aplicar, caso del Sena; como tercer factor, la baja valoración social de la educación para el trabajo la había convertido en una opción solo para aquellos que no logran entrar a la universidad por factores socioeconómicos, para quienes resulta una opción para cualificarse y conseguir trabajo, pero no representa una opción académica.

Esta fe en la tecnología y en el desarrollo industrial del país ha repercutido en la educación técnica de tres formas. Por un lado una exigencia cada vez mayor de aproximación a las ingerías y ciencias básicas aplicadas; de otro, la demanda del uso de las tecnologías y equipos,

o en su defecto, prácticas en las empresas; y como tercer elemento, la ampliación de la cobertura y número de estudiantes capacitados.

Ello ha llevado a promover lo que se conoce como 'cultura del mundo del trabajo', es decir una aproximación cada vez más cercana entre formación para el trabajo y el trabajo, estrategia evidenciada por las prácticas laborales o contratos de aprendizaje. Esto llevó a los estudiantes de esta modalidad educativa a trabajar en las empresas donde se debió crear unos puestos rotativos para los practicantes:

> Cualquier empleador podrá obtener descuentos tributarios anuales hasta del 130 por ciento de la renta gravable sobre el valor pagado por salarios y prestaciones, por el sólo hecho de tener un Contrato de Aprendizaje. Se trata de vincular en sus empresas a estudiantes que necesiten hacer práctica en la formación de los niveles de técnico profesional y tecnólogo regulada por el Sena (El Tiempo, 2000, 6 de agosto).

Los contratos de aprendizaje generaban una doble ganancia, para los estudiantes porque encontraban dónde llevar a cabo sus prácticas remuneradas y para las grandes empresas que lograban obtener descuentos significativos en sus impuestos. Las críticas de este modelo de aprendizaje radicaron en que los puestos de trabajo generados eran rotativos, con lo cual los empresarios pagaban el 75% de un salarios por un trabajar que se renovaba cada 6 meses en vez de generar un puesto de trabajo estable.

Esta modalidad de contrato de aprendizaje se impuso después del 2000 (ley 789, 2002) y funcionó muy bien para las ciudades. Sin embargo, para los estudiantes de de los Ceres - Centros Regionales de Educación Superior, que se localizaban sobretodo en municipios de

economía agrícola, los contratos de aprendizaje no aplicaban; pues las actividades agrícolas, en gran parte, se desarrollan como actividades informales. Por lo tanto, la modalidad de contrato de aprendizaje se centró en la ciudad y, sobre todo, en el sector industrial. Esta modalidad adquirió el carácter de primer empleo, ley del primer empleo, a comienzos del 2014 (Resolución 384), cuando se decretó que los practicantes deben ganar un salario mínimo completo igual que los demás trabajadores.

Los dos tipos de certificados ofrecidos por la educación técnica y tecnológica: certificado de técnico laboral por competencias o certificado de conocimientos académicos, crearon una división que permitían o no entrar a realizar las prácticas. Solo los certificados de formación laboral por competencias permitían hacer las prácticas. Este concepto de las competencias laborales, de la formación por competencias y la enseñanza por competencias, se introdujo en los 90 en la educación técnica y tecnológica y se consolidó en la primera década del 2000.

En los noventa desde la educación técnica se proponía formar personas con ciertas competencias específicas, es decir, la competencia se encontraba en el contenido a aprender, que se solía tomar de referentes internacionales:

> Una primera definición del concepto de técnico (technician, technicien) lo describe como aquella persona que requiere para su trabajo conocimientos y competencias desde una perspectiva más práctica que las del técnico superior, del ingeniero diplomado y del investigador universitario, pero de nivel más teórico que las exigidas a un trabajador calificado o artesano (Gómez, 1995, p.26).

Después del 2000 las competencias ya no se encontraron como parte práctica del contenido sino como la metodología de enseñanza de la educación técnica y tecnológica: “La formación basada en competencias se conjuga muy bien con las alternativas emergentes en el mundo

educativo, como son el autoaprendizaje, la desescolarización, el uso de las nuevas tecnologías y el aprendizaje en el trabajo" (Sena, 2011, p.2). Este desplazamiento muestra el paso que se dio de una educación para la industria tradicional, aquella de mediados de siglo, a un sistema de producción cambiante e inestable. En la primera se requerían competencias o conocimientos específicos que solían bastar para emplearse en periodos largos de tiempo. En el segundo caso, se requiere producción de conocimiento e innovación, así como autogestión del conocimiento.

En ese sentido, para consolidar la educación técnica se fortaleció la oposición entre formación teórica, aplicada y educación para el autoaprendizaje. La educación para la industria se inscribió en la segunda. En ese orden de ideas se consolidó la aproximación al sector empresarial a través de las prácticas laborales y bajo el imperativo de buscar el desarrollo y el crecimiento económico del país a través del fortalecimiento de la industria.

2. La educación oficial como formadora de recursos humanos

La formación de recursos humanos para el sector industrial fue una de las razones de ser de la formación para el trabajo. En un primer momento, se hablaba de capital humano como fuerza física para la industria; posteriormente, sobre todo a finales de los 80 y en los noventa, se habló de la formación de capital humano como una forma de productividad y crecimiento económico; posteriormente, desde finales de los noventa, se comenzó a hablar de formación como una forma de desarrollo humano. Estas son tres perspectivas que marcaron las tendencias en formación para el trabajo.

La educación técnica y el Sena aparecieron como una forma de perfeccionar y acreditar las habilidades laborales. La conexión entre educación y trabajo era directa y esta constituía un brazo de la industria. En los 80 la relación educación para el trabajo, trabajadores e industria se caracterizaba como: “los obreros de la industria tecnificada sólo ven la oferta del Sena como mecanismo de perfeccionamiento de la mano de obra” (Briones, 1981, p.11). Es decir, la educación no formal, donde estaba inscrito el nivel técnico y tecnológico, formalizaba el conocimiento adquirido en la práctica cotidiana del trabajo.

En ese marco la educación técnica actuaba en doble vía; por un lado formalizaba los conocimientos surgidos de la experiencia de los trabajadores; de otro lado, introducía a los novatos en el mundo del trabajo a través de la práctica, con posibilidad de colocarlo en un trabajo formal. Ello, en cierta medida, configuró el matrimonio educación técnica y tecnológica con la industria. Es decir, se generaban recursos humanos capacitados a la medida de las empresas. La educación para el trabajo tenía la misión de formar un nivel intermedio entre el profesional y el trabajador no cualificado. La misión del profesional se localizaba del lado de la ciencia, la organización y la dirección, la del trabajador sin formación se localizaba en la producción artesanal e informal. El nivel técnico y tecnológico se localizaba a mitad de camino: trabajo operativo de producción tecnificada que integraba la tecnología.

Ese discurso de la relación entre la educación para el trabajo y la industria conectó con un segundo elemento, el progreso del país; este tercer elemento proponía entonces que la formación para el trabajo no era simplemente un proveedor de mano de obra para la industria

sino un formador de talento para el progreso del país. Esto supuso que el progreso del país no reposaba tanto en la generación de trabajo sino en el talento de las personas.

Tener mano de obra calificada podría, por consiguiente, poner la producción colombiana a nivel internacional:

> Si tuviéramos una mano de obra a1tamente ca1ificada, un grupo de trabajadores colombianos harían lo que están haciendo los japoneses, los a1emanes, los suizos o los ita1ianos (…). El e1emento fundamental está implícito, está obviamente contenido allí y es 1a capacitación, que es la necesidad de contar con una mano de obra a1tamente calificada (Sena, 1984, p.230)

En esa medida, la responsabilidad del progreso del país comienza a recaer sobre la educación y sobre la productividad de los trabajadores; la economía, la industria y el sector empresarial aparecen constreñidas y mermadas por la mala calidad de la educación y la poca productividad de los trabajadores.

Posteriormente, durante los 90, la formación para el trabajo se fue emparentando con el desarrollo humano. Con ello, dejó de ser una herramienta para generar mano de obra para la industria y pasó a ser una herramienta para generar desarrollo humano. Con este elemento la educación para el trabajo abrió paso al panorama social del país; se abrió al discurso de la pobreza, y la vulnerabilidad de de los jóvenes frente a la violencia y la ilegalidad. Ya no se trataba solamente de un problema de recursos humanos sino de un problema de inclusión y normalización social de la población. Con estos elementos la educación para el trabajo se integró al desarrollo humano proveniente de la economía como parte de la política social del país durante los ochenta y noventa. Desde esta perspectiva, la condición para alcanzar el desarrollo del país no era solamente el crecimiento económico sino la ampliación de las

libertades sociales y políticas así como las herramientas para participar en la vida social de la comunidad. El desarrollo humano exigia más que “salud, educación, un nivel de vida digno y libertad política. El Estado debe reconocer y acoger las identidades culturales de los pueblos y las personas deben ser libres para expresar sus identidades sin ser discriminadas en otros aspectos de sus vidas. En resumen: la libertad” (PNUD, 2002, p.5).

La formación para el trabajo, como modalidad educativa no formal, se encontraba más del lado del entrenamiento, sin embargo, con este componente de desarrollo humano, pasó a ubicarse del lado de la educación formal. La responsabilidad de inclusión social abrió el panorama para la formación ciudadana, la formación en ética, en valores y en formación personal, de tal modo que el carácter de aplicación de la técnica se complementó con estos aspectos propios de la educación formal.

La asimilación no sucedió en una sola vía, la formación para el trabajo se integró a la educación formal, pero también hubo un desplazamiento desde la educación formal hacia la formación para el trabajo. El Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional – Cinterfor y la OIT, refiriéndose a la educación secundaria, expresaban que “la orientación de la enseñanza formal continuó siendo de sesgo académicista, lo que redundó en una insuficiente contribución del sistema regular a la formación de recursos humanos, acorde a las necesidades de la actividad productiva (Cinterfor-OIT.1990, p.16). Del mismo, la crítica también aplicaba a la educación universitaria; Jhon Jairo Díaz, director de formación profesional del Sena, expresa la necesidad de una educación práctica aplicada diciendo que “Las universidades no pueden seguir como corcho en remolino sacando

profesionales sin hacer énfasis en lo que el país requiere, que es gente enfocada a la producción (Portafolio, 2008, 28 de julio). La formación para el trabajo, por su cercana relación con el mundo empresarial y el aprendizaje aplicado, puso en cuestión la función de la educación universitaria y la interrogó frente a su papel en el mundo empresarial.

Esa tención acercó los dos modelos de tal forma que a partir del 2002 (Ley 749) se decretó la unión de las dos modalidades de educación, de tal forma que los niveles técnicos y tecnológicos, constituirían los dos primeros escalones del grado profesional. Entonces, la educación no formal se formalizó y a la educación formal de pregrado se le exigió acercarse al mundo del trabajo y de la enseñanza aplicada.

Esa perspectiva consolida la formación por competencias como metodología educativa:

> En el año 2003 el Sena diseñó 176 programas de formación por competencias y al terminar el 2004 se tendrán 75 más, y está transfiriendo la metodología de diseño curricular a las instituciones educativas con media técnica y a las entidades de formación para el trabajo y educación no formal, e incluso a instituciones de educación superior que han encontrado en las normas de competencias un acertado instrumento de relacionamiento y respuesta a los requerimientos de educación y formación del sector productivo (Departamento Nacional de Planeación, 2004, p.7).

Con la implementación de la educación por competencias en la educación universitaria se evidenció que el mayor cambio no fue en la educación para el trabajo sino en la educación profesional que tuvo que aproximarse a la primera. Mientras la educación para el trabajo se reformaba y establecía como modelo ideal de la formación profesional, las universidades comenzaron a desplazarse al modelo de educación aplicada, de pasantías y prácticas, que la aproximaron a la educación por competencias o educación en aprendizajes de habilidades específicas.

3 La valorización del trabajo

El hecho de que educación para el trabajo se erigiera como modelo educativo, se formalizara y desafiara la educación oficial tradicional, demuestra el valor social que se le dio al trabajo. Invertir en educación, desde la perspectiva de los consumidores de educación y desde el Estado, constituyó desde entonces una forma de invertir en el motor económico del país: el trabajo. Sin embargo, las altas tasas de desempleo y la desaparición de las formas de empleo asalariado tradicional pusieron en duda e hicieron surgir otros valores que cambiaron la perspectiva de la educación para el trabajo.

En el archivo se encuentra que el trabajo adquiere el estatus de bien preciado desde tres perspectivas distintas: Desde la visión educativa cristiana, desde la visión marxista y desde la visión de la economía capitalista. Cada perspectiva le asigna una función específica que se entronca con su proyecto de sociedad. Esta tradición de valorar el trabajo comienza a cuestionarse por su desaparición.

Desde la visión cristiana el trabajo busca, “formar buenos cristianos y honestos ciudadanos”. El trabajo entonces, se define como “un potente factor de bienestar, material, moral individual, familiar, social, fuente de alegría y de ondas satisfacciones”, así lo establece el Proyecto educativo Institucional del Instituto Técnico Industrial Centro Don Bosco de Bogotá, (Institución Educativa San Juan Bosco, 2011, p.103). Esta visión se encuentra cercana al marxismo, donde el trabajo es una forma para alcanzar la coincidencia de clase; es decir, la relación con la materialidad del trabajo es liberadora en la medida en que contextualiza al ser.

Por su parte, el trabajo capitalista es determinante en la producción de bienes para el crecimiento económico.

Estas tres visiones del trabajo se entrecruzan hoy en la valoración que se hace de él y son fundamentales para entender cómo ha transformado la educación. Sin embargo tienen procedencias distintas. La educación para el trabajo inicialmente se encontraba en manos de grupos religiosos que educaban a los jóvenes de bajos recursos en artes y oficios para que alcanzaran una vida digna. Del lado marxista se hacía una crítica a la educación para el trabajo por considerarla una fábrica de mano de obra barata y fomentar la competencia alienante entre los trabajadores: "las empresas han podido acceder a mano de obra más barata (en la mayoría de los casos subsidiada por el gobierno), y más calificada (recién capacitada)" (2003, Bonilla & González. p.263). Se suponía que el trabajo llevaba a descubrir la conciencia de clase, pero en estas condiciones de competencia y explotación, solo llevaba a la alienación. En la visión capitalista, la productividad es indispensable, las necesidades de crecimiento económico, expansión de la industria, apertura de mercados vinieron de la mano de una fuerte demanda de mano de obra calificada que se adaptara a la innovación en los procesos de producción.

Por estas diferentes razones el trabajo calificado se comienzó a valorar y a ver como el responsable del desarrollo del país. Ese desarrollo tiene una dimensión de crecimiento económico de un lado y de desarrollo científico técnico y de innovación por otra parte. En ese sentido, la educación se debía conectar directamente con el mundo de trabajo, para poder potenciar los desarrollos técnicos y aumentar la productividad y la eficiencia en la producción. El lema de 'aprender haciendo' no solo proponía una metodología de enseñanza sino de una

conexión específica entre educación y trabajo, conexión que tendría el poder de transformar a los dos.

Estas demandas ponían el énfasis en obtener el acceso al trabajo productivo. Ya no solo se trataba de trabajar como una forma de realización humana sino de un trabajo productivo como camino para obtener la realización personal, económica, social y política. En el Estatuto general del Instituto Tecnológico Pascual Bravo de Medellín se lee como su objetivo: "desarrollar e implantar métodos pedagógicos que fomenten el razonamiento, el pensamiento crítico y creativo, y que propicien hábitos de disciplina y de trabajo productivo" (Instituto Tecnológico Pascual Bravo, 2010, p.8). La formación del pensamiento y la creatividad que potencia la educación estuvieron al servicio de la disciplina y el trabajo productivo. Entonces, el trabajo productivo se convirtió en un valor incuestionable que se conquistará a través de la educación.

El imperativo del trabajo productivo apareció en los 90, después de la apertura económica, en otra dirección. El país ya no ponía su esperanza en la industrialización. Con la importación masiva, la industria comenzó a retroceder y el empleo comenzó a desaparecer y a hacerse volátil. Entonces, el imperativo del trabajo productivo ya no hacía referencia a un puesto de trabajo en una empresa; se desprendió de este lugar y recayó sobre el sujeto.

Los noventa condesaron esa transición a través de la reforma al Sena para unirlo con el sector empresarial. La solución a la exclusión social y al desempleo se articuló con el esfuerzo del sector privado por generar trabajo y mano de obra calificada a gran escala, lo cual entraba en

conflicto con la flexibilización del mercado del empleo y la desindustrialización; ello se reflejó en los cambios efectuados en la educación no formal de la primera década del 2000.

Capítulo 3: Educación para el trabajo, innovación y emprendeurismo: el imperativo de la autoadministración

> "Tenemos que inyectarle a nuestros egresados el deseo, la actitud y la motivación para salir a crear su propio puesto de trabajo. (…). Nuestros egresados deben recibir algo complementario que no son cursos, porque lo que hay que desarrollar son actitudes, estímulos, generar una actitud, un deseo de hacer por sí mismos, de no depender de vacantes disponibles en alguna o ninguna parte." (Sena, 1984)

Durante los noventa se empezaron a gestar cambios en la concepción y en la estructura de la educación no formal que la transformaron radicalmente. Los niveles de educación técnica y tecnológica pasaron de ser educación no formal a integrar la educación formal al articularse a los pregrados. Así, la formación técnica constituyó el primer nivel, la formación tecnológica el segundo nivel, y el pregrado el tercer nivel. Ello abrió paso a una formación flexible que se puede suspender en cualquiera de sus niveles y luego retomarse para llegar a la meta final de obtener un título profesional. Con esta integración, la formación para el trabajo dejó de llamarse Educación no formal y adquirió el nombre de Educación para el trabajo y desarrollo humano en el 2006.

Estos cambios se enmarcan en fuertes modificaciones económicas y sociales. De un lado la apertura económica, el crecimiento de las importaciones y los proyectos de establecer tratados de libre comercio trajeron la desindustrialización y el establecimiento de una economía basada en servicios. De otro, la lucha estatal contra el narcotráfico consiguió exterminar a los capos y aminorar la guerrilla. Así, los jóvenes marginales que durante los 80 constituían un riesgo social por la posibilidad de articularse con la ilegalidad devinieron una población desempleada con escasas posibilidades de educarse o de integrarse a la economía formal del país. La

educación para el trabajo, entonces, se convirtió en uno de los temas álgidos de la política pública. Toma fuerza el tema de la formación para el emprendimiento empresarial.

Esta trasformación nos introdujo en lo que podríamos llamar la tercera fase de la educación para el trabajo. En un primer momento la educación para el trabajo funcionó para capacitar en destrezas específicas para la inserción en la industria. Luego, el imperativo fue la formación por competencias, formación en tareas específicas poniendo énfasis en el meta-aprendizaje, de tal forma que los estudiantes pudieran administrar y adaptar continuamente sus habilidades para una economía con cambios acelerados. En el tercer momento, aparece una educación para el emprendeurismo que pone énfasis en el autoaprendizaje y la generación de microempresas.

1. Cambios en el mundo del trabajo

El proceso de apertura económica empezó a evidenciarse en los 80, se consolidó en los 90 y se naturalizó después del 2000. Ortiz (2009) lo caracteriza así: "(…) el estancamiento estructural se convirtió en una realidad en Colombia debido a una estrategia de integración gradual a la economía mundial que desincentivó y obstaculizó la producción de materias primas, maquinarias y equipo, bienes de consumo duraderos y bienes de alta especificidad tecnológica" (Ortiz, 2009, 118). Aunque el gobierno promovía las bondades de los tratados de libre comercio y la apertura económica, los analistas económicos señalaban las consecuencias nefastas para la economía medianamente industrializada, de materias primas y agrícolas que caracterizaban a Colombia.

En 1994, bajo el gobierno del Presidente Cesar Gaviria se oficializó la apertura económica de Colombia. Posteriormente, se buscó el tratado de libre comercio con Estados Unidos, el cual se logró en el 2012. Con ellos, Colombia comienzó a consolidarse como economía mundializada y toma fuerza la idea de la libre competencia de mercados. Aunado a estas competencias de mercados, la informalidad, que roza el mundo de la ilegalidad, la piratería y el contrabando también se erigieron como nuevo panorama nacional de la economía.

La apertura económica comenzó a verse como la responsable del rezago económico del país y a consolidarse entre muchas otras aparentes causas. En 1995, la revista Dinero describió los males del país como: “Todos contemplamos impávidos la crisis actual, que atribuimos a la corrupción, al narcotráfico, a la narcoguerrilla y a la ineptitud de los gobernantes” (Dinero, 1995). Para el 95 el gobierno se encontraba enfrascado en una guerra por el exterminio del narcotráfico y por la deportación de los capos hacia Estados Unidos. De otra parte, la corrupción y la descomposición de la clase gobernante aparecían como otro de los grandes males que aquejaban el país. Sin embargo, para finales de los noventa y comienzos del 2000 las mafias del narcotráfico estaban desmontadas. En ese momento, los gobiernos se centraron en el exterminio de la guerrilla, la desmovilización de los paramilitares y la reducción de las tasas de corrupción.

Con la desarticulación del contra-Estado que había conformado el narcotráfico y posteriormente la desmovilización de los grupos paramilitares, Colombia asistió a algo similar a un periodo de posconflicto. En ese periodo, los desmovilizados, al igual que los jóvenes sin educación solo podían esperar pasar a aumentar las listas de desempleados, mientras quienes

se resistían a la desmovilización conformarían las bandas criminales. Entonces, frente al retroceso del narcotráfico, de la violencia y la credibilidad que construían los gobiernos después del 2000, la apertura económica se estableceríó como causante de desempleo y perpetuador de la desigualdad social:

> La crisis que en los últimos años ha experimentado la economía colombiana, ha llevado por un lado, al aparato productivo industrial manufacturero a perder importancia relativa en el Producto Interno Bruto originando lo que se ha denominado la desindustrialización y por el otro, al deterioro de las actividades productivas del campo, generando la desagropecuarización que se refleja en la importación de más de 5 millones de toneladas de productos agrícolas provenientes de otros países que subsidian su producción. La población ocupada en la industria pasó de representar el 24% en diciembre de 1991 al 19.7% en 1999, perdiendo en este período 4.3 puntos porcentuales (Colombia Joven, 2004, p.5)

La desindustrialización del país, aparentemente, trajo una consecuencia mucho más fuerte, la desaparición del empleo. Con la apertura económica, Colombia empezó a importar productos terminados, e inclusive, materia prima y productos agroalimentarios que desestabilizaron la rentabilidad de la producción colombiana. El pico de esta situación se vivió en el 2008 con la crisis del arroz; ante el desabastecimiento norteamericano por la uso de cereales para fabricación de biocombustibles tomaron la producción asiática. Así, en el resto del mundo, inclusive en Colombia, escaseó el cereal. Con ello se evidenció la incapacidad del país para proveerse con su producción interna. Colombia se había convertido en un país en proceso de desindustrialización y desagrarización, ésta sería la causa más aparente de desempleo.

La pregunta que comienza a surgir, entonces es formar para qué empleo. Gran parte del empleo comienza a migrar a la economía de los servicios. Además, este sector del empleo es cambiante y las contrataciones comienzan a hacerse cada vez más flexibles; apareció la

contratación por prestación de servicios o temporales, lo cual generó empleo por temporadas de corta duración que, en el mayor de los casos, no superba los seis meses. Ello afecta sobre todo a los jóvenes que empiezan su vida laboral, pues no alcanzan estabilidad laboral ni experiencia concreta en un área específica.

La preocupación por la población juvenil es, en este momento, la de su inserción efectiva al trabajo y su permanencia en el sector formal. La corporación PaisaJoven expresa esta preocupación de la siguiente manera:

> La población juvenil sigue el mismo itinerario de la "educación suspendida - empleo de rebusque" que vivieron sus padres. Este itinerario comienza por deficiencias y discontinuidad en los ciclos educativos, deficiencias en los niveles nutricionales; entrada a economías de "rebusque" o subsistencia con remuneraciones precarias por debajo del salario mínimo legal, excluidos de la seguridad social y de programas de calificación y recalificación de conocimientos técnicos para el trabajo; dependencia de contrataciones informales en empleos pagados "por obra" o por contratación temporal de muy corta duración (Hernández, 2000, p.135).

Frente a la evidencia del retroceso y casi evaporación del mundo del empleo se fortaleció el sector informal; del mismo modo nacieron nuevas demandas para los trabajadores. Entre ellas, la más importante fue la flexibilización del perfil y la capacidad de autogestionar la propia empleabilidad. Con ello empezó a tomar fuerza un nuevo perfil del trabajador que se fue alejando del modelo inicial de trabajador que se capacitaba para entrar al mercado formal y estabilizarse en un puesto de trabajo.

La preocupación social, en este momento, recayó sobre el crecimiento desmedido del sector informal que se mantiene al margen del Estado. El sector informal movía gran parte de la economía colombiana sin que llegara el control estatal. A pesar de su tamaño, se mueve con

pequeños ingresos y son el fruto de microemprendimientos de familias que derivan su sustento de actividades independientes que no producen ninguna contraprestación de seguridad social ni de impuestos para el Estado.

2. Aprender a aprender

Con la flexibilización del mercado del trabajo y la inestabilidad de los empleos aparecieron nuevas exigencias para el perfil de los trabajadores. Estas exigencias modificaron lo que se esperaba de las personas que iban a ingresar a un empleo o que no iban a poder hacerlo. Ya no se trataba de contratar operarios o personas formadas por encargo para una labor específica, tampoco era capacitarse o actualizarse para permanecer y crecer en un trabajo. Se trataba de entrenarse y reentrenarse constantemente, de aprender a generar innovación y valor agregado sobre la labor productiva. Y más allá de este imperativo de la innovación y la administración de la competencia, se trataba de aprender a aprender constantemente y a reorientar el propio perfil ocupacional.

Durante los ochenta y noventa una de los principales retos de la educación para el trabajo era responder a las necesidades de la industria. Se presuponía que el Sena debía formar mano de obra de acuerdo a los requerimientos específicos del contexto y de los empresarios. Entonces, el número de trabajadores formados y los saberes que se debían impartir se concertaban con los puestos de trabajo disponibles y las competencias que debían poseer determinadas ocupaciones. El conocimiento se parcializaba con el fin de asegurar una inserción efectiva en el empleo.

Tanto el bachillerato como la educación técnica y tecnológica entraron en esta tendencia. Desde el colegio los jóvenes se preparaban, y se siguen preparando, para poder entrar al mercado del empleo. El tiempo reseña que “los empresarios se han quejado de que cada vez encuentran menos bachilleres que hayan desarrollado competencias laborales mínimas, como leer y escribir con sentido crítico, trabajar en equipo, manejar procesos, comunicarse, adaptarse a los cambios, solucionar problemas, ser creativos y tomar decisiones” (Perilla, 2003, 31 de agosto). Esas demandas de los empresarios ya no se relacionan con operarios efectivos y trabajadores con dominio de técnicas específicas sino con aptitudes creativas, cognitivas y sociales.

El perfil demandado por los empresarios se desplazó totalmente de la formación en competencias específicas o de acuerdo a las demandas de las empresas. El nuevo perfil se centra en competencias actitudinales, intelectuales, sociales y tecnológicas, competencias que parecieran ser más familiares con la educación formal que con la educación para el trabajo. En ese sentido, formar bajo el modelo técnico y tecnológico por encargo para las empresas que estaban reduciéndose sería una labor obsoleta. En esa medida, aparece como un imperativo que la educación no formal se integre a la educación formal.

La separación tan tajantemente ejercida entre la educación no formal y formal se hizo difusa. Formar en la práctica seguía siendo un imperativo de esta educación, por esa razón se han mantenido los contratos de aprendizaje. Pero, la educación para el trabajo debía adicionar componentes que fueran más allá de la operatividad. En esa medida, el modelo aprendiz instructor entraba en tensión puesto que ya no se trataba del aprendizaje repetitivo de una

técnica, sino del aprendizaje creativo y crítico que tradicionalmente le correspondía a la formación profesional formal. Así, la educación no formal se aproxima a la educación formal hasta el punto de ser absorbida por ésta. Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes de educación técnica y tecnológica no alcanza a llegar al nivel de pregrado debido a los costos implicados, por lo tanto, se conserva la especificidad de la educación técnica y tecnológica como niveles terminales opcionales.

En ese contexto de las nuevas demandas empresariales, de la flexibilización del mercado, del empleo y de la cada vez mayor cobertura de la educación técnica y tecnológica aparece la formación para el emprendimiento. Bajo la consigna del emprendimiento se dirá que los egresados de este nivel educativo no deberían formarse para salir a buscar empleo sino para crear su propio trabajo. Ello, implicaba, por supuesto, exigencias mucho mayores para los jóvenes beneficiarios de este nivel educativo.

Con la formación por competencias, modelo construido en los noventa, se dividió en tres las competencias que debían adquirir los trabajadores, según Gallart y Bertoncello, 1997: "competencias básicas (aspectos cognitivos, comunicativos, corporales, éticos, espirituales), generales (trabajo en equipo, planeación, soluciones a problemas) y específicas (las definidas por los empresarios)" (Gallart & Bertoncello citados por Martín, 2005). Entonces, se comenzó a hablar de competencias psicosociales, intelectuales, conductuales, profesionales, técnicas, que son las que integraron el perfil del emprendedor.

El papel de la tecnología se consolidó también como un imperativo de la educación, ya no como la esperanza del progreso de la industria colombiana sino como una forma de alfabetización. Desde la aparición de las tecnologías de la comunicación (años 50) se han tratado de implementar como estrategia para ampliar la cobertura de la enseñanza: bachillerato por radio y la telesecundaria. Con la aparición de Internet, la educación virtual se consolidó, pues funcionaba como herramienta mucho más flexible y rica en lenguajes que la radio o la televisión. La descentración del conocimiento operada por Internet, y ya iniciada por las demás tecnologías de la comunicación, fue mucho más radical, pues puso a circular todo tipo de conocimiento, en diversos lenguajes y accesible las 24 horas.

Con este descentramiento se consolidó la obsolescencia de la educación de corte intelectual tradicional. Las instituciones educativas ya no eran el lugar donde circulaba el conocimiento y donde se producían las grandes innovaciones del saber. El conocimiento se había ido al mundo cotidiano y a la web. Sin embargo, Colombia no poseía la infraestructura, por lo cual la conectividad devino uno de los imperativos. Llevar Internet a todos los lugares de Colombia, e inclusive, prometer en campañas políticas que cada estudiante tendría un computador o una *Tablet* se volvió común; si en algún momento la promesa política respecto a la educación era construir escuelas, ahora la promesa se volvió llevar Internet a todos los rincones.

Internet posibilita acceder a la información desde cualquier lugar del mundo. El Ministerio de Educación plantea esta situación de la siguiente manera: “En el siglo XXI, los estudiantes tienen mayor acceso a información que les permite de manera autónoma, conocer,

interrelacionarse y encontrar rutas diferentes para buscar respuestas no sólo a sus problemas escolares sino aquellas preguntas que tiene que ver con su desarrollo personal" (Ministerio de Educación, 2011, p.10). El problema de la educación, en este momento de la historia ya no es generar acceso a la luz del conocimiento (siglo XIX) sino la autonomía de las personas para administrar su aprendizaje.

La educación virtual comienza a tomar fuerza y tímidamente comienza a erigirse como modelo alternativo a la educación formal, por las posibilidades que ofrece las tecnologías de la comunicación. "La educación virtual favorece el desarrollo de competencias en el uso de la tecnología, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y la posibilidad de intercambiar experiencias con compañeros de diferentes regiones" (Portafolio, 2011, 16 de agosto), comenta Eva Janette Prada, directora de Calidad para la Educación Superior del Ministerio de Educación. La idea de los enormes beneficios de la educación virtual y de las posibilidades abiertas por Internet ponen sobre la mesa el tema de la autonomía. A pesar del seguimiento y el diseño detrás de la educación virtual, la administración del tiempo, de las tareas y de los intereses dependen del aprendiz.

En ese sentido, la capacidad de autodirigirse constituye el nuevo desafío de la educación: enseñar a administrar el propio proceso de aprendizaje. Enseñar a auto-enseñarse será la nueva tarea de la educación en general. Este modelo proviene de la enseñanza por competencias, que a su vez condensaba las demandas de innovación y de adaptación a un modelo económico de cambio constante y donde el valor supremo sería la innovación infinita sobre los productos: "Para lograr una mayor participación en la dinámica económica mundial se debe trabajar en

torno a factores de competitividad como la innovación, la segmentación de mercados, la adquisición y adaptación de tecnología y la articulación de las cadenas productivas" (Sena, 2003, p.5). Con ese modelo los trabajadores se educaban en una terea teniendo como énfasis la administración de su competencia para poder desplazarla fácilmente, es decir, no quedarse en una sola actividad. Sin embargo, con la volatilización del trabajo, la internacionalización de la economía y el emprendimiento como la posibilidad más factible de empleo de la población vulnerable el imperativo de aprender a aprender se hizo más evidente.

Después de haber surgido como una forma de entrenamiento o de formalización de los conocimientos de los trabajadores, la cual se miraba como una modalidad educativa inferior, ésta modalidad educativa se puso a la vanguardia en los avances de la educación. El Sena reconoce la posición de su modelo frente a la educación contemporánea diciendo que: "La formación basada en competencias se conjuga muy bien con las alternativas emergentes en el mundo educativo, como son el autoaprendizaje, la desescolarización, el uso de las nuevas tecnologías y el aprendizaje en el trabajo" (Sena, 2011, p2). Así, ese modelo educativo se pone a la vanguardia y cuestiona el modelo tradicional de formación, de corte más academicista y conservador.

3. **Reconfiguración de la educación para el trabajo y desafíos al modelo educativo**

En el 2006, con la ley 1064, se le cambia el nombre a la Educación no formal, que pasó a llamarse Educación para el trabajo y desarrollo humano. Este cambio se comenzó a gestar desde comienzos de los 90 con dos reformas al Sena (Ley 119 del 94 y Conpes 2945 del 97). Posteriormente, después del 2000, se dio una fuerte aproximación a la educación formal a tal

punto que entrará a ser parte de ella. Ello no quiere decir que se haya perdido el componente de inclusión social o de educación por encargo para ciertos puestos en la industria. Tampoco quiere decir que el modelo tradicional de enseñanza instructor-aprendiz, enseñanza en aula con metodologías teóricas o aprendizaje tradicional en un puesto de trabajo esté en extinción.

La función de la educación para el trabajo como una forma de inclusión social continúa. Desde las políticas estatales, los grupos sociales más pobres siguen estando en el centro de interés de este modelo educativo:

> Se debe destacar que una parte importante de los programas de formación de trabajadores calificados del Sena están dirigidos a población con características socioeconómicas de vulnerabilidad, principalmente personas domiciliadas en la localidad de Ciudad Bolívar y que estén en estratos 0, 1 o 2 (52.4%); desplazados, desmovilizados, discapacitados y/o cabezas de familia (Secretaría de Desarrollo Económico, 2010, p.207).

Los jóvenes se empiezan a fundir en grupos poblacionales más amplios, lo cual hace que el papel central que tenían en los años 90 ceda paso frente a las prioridades del contexto social en el cual se encuentran inscritos. Esto llevó a que las leyes e instituciones que se dedicaban exclusivamente al tema de los jóvenes desaparecieran.

De un lado, la educación conectada con la empresa y el trabajo no ha llevado a que la formación se dé en la práctica sino a que la práctica, a través de la renta que genera, contribuya a la compra de más formación oficial. La educación como promesa de asenso social y como generadora de mejores condiciones de vida y de consumo se afianza cada vez más, por lo cual su valor monetario sube. Solo las instituciones de educación pública mantienen su carácter gratuito o de bajo costo; las instituciones de educación privada, aunque por definición no pueden tener fines de lucro, incrementan sus costos cada año más.

En ese sentido, agilizar la formación para entrar al trabajo y poder seguir comprando capacitación se ha hecho imperativa para las personas de bajos recursos. En el 2004, el presidente de la época, Álvaro decía: “Se acabó la marcación del ser humano al que se le decía: por estos años queda marcado para estudiar, por estos años marcado para trabajar. El gran reto es estudiar y trabajar toda la vida, alternando lo uno con lo otro” (El tiempo, 2004, 19 de octubre). La alternancia entre educación y trabajo señala tres características de la formación: trabajo como forma de obtención de recursos, trabajo como aplicación y formación en la práctica y educación constante para readecuarse continuamente a los cambios del mercado laboral.

El valor del trabajo ya no aparece como el bien supremo con capacidad de sacar a las poblaciones marginales del peligro del vicio y de la perturbación social sino como un presupuesto para la existencia. La formación para el emprendeurismo, que aparecía como una posibilidad a mediados de los 80, se consolidó durante los 90. El trabajo formal se desplazó al nivel profesional, los niveles inferiores de educación implican contratos temporales; a nivel superior, los posgrados sirven para hacer consultorías y trabajar por horas. La posibilidad más consolidada para trabajadores con baja cualificación es la creación de pequeñas empresas o pequeños negocios de los cuales se pudiera derivar el propio sustento y generar empleo. Así, en el 2006 se creó una ley para promover la cultura del emprendimiento (Ley 1014) que vino a fortalecer el Fondo Emprender creado en el 2003.

El emprendeurismo no es exclusivo de la educación para el trabajo, se encontraba en todos los niveles de la sociedad. Uno de los referentes de este modelo de emprendedor lo ha representado Jerónimo Uribe, hijo del expresidente Álvaro Uribe, quién a mediados de la década del 2000 funda la microempresa SalvArte para exportar artesanías. Ello se une al surgimiento de premios y menciones a empresas, empresarios e iniciativas de innovación en diversos ámbitos sociales. La crítica más evidente a este modelo ha sido el carácter transitorio, poco estable y poco innovador de los emprendimientos estudiantiles:

> Se establecen pequeñas unidades de negocio de cada estudiante, como restaurantes, producción de postres, cárnicos y lácteos, papelerías, y otros servicios poco innovadores (…). Varias experiencias acuden a la solicitud de aportes a las familias para generar las unidades de negocio. Si bien los recursos solicitados son pocos, esto implica una inversión altamente riesgosa para las familias en emprendimientos que en la mayoría de los casos no se continúan una vez terminado el ciclo educativo. También abre una pregunta a la política pública: ¿es equitativo, útil y pertinente solicitar recursos a las familias en altos grados de vulnerabilidad para desarrollar el proceso educativo de sus hijos e hijas, teniendo en cuenta además el riesgo de la inversión en este caso? (Díaz & Celis, 2011, p.375)

Esta crítica muestra que las condiciones del emprendimiento en las poblaciones vulnerables no son las mejores y casi siempre de carácter transitorio. Ello conduce más a la informalidad que al establecimiento de empresas bajo las regulaciones estatales.

La tecnología sigue jugando un papel importante dentro de la educación para el trabajo desde una doble perspectiva. Por un lado la tecnología en términos de maquinarias de producción y procesamiento de materias primas. Así, el Sena y las mismas universidades han necesitado adquirir maquinaria o establecer convenios para realizar entrenamiento y prácticas donde se usen la tecnología. De otro lado, las

tecnologías de la información se han consolidado como un imperativo de la educación en todos los niveles para potenciar las habilidades de aprendizaje, de búsqueda y difusión de información.

La valorización de la virtualidad en todas sus formas, educación virtual o educación con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación – Tic, se estableció como valor innegable. Ello ha significado la alfabetización electrónica de la población así como el despliegue de estrategias para enseñar a usar las Tic como estrategia de autoaprendizaje. Así, el Sena pudo ampliar su cobertura virtual que en el 2002 llegaba a 6.000 estudiantes en esta modalidad (El Tiempo, 2002, 29 de noviembre). Ello, frente a la educación "formal" que ha parecido más tímida respecto a estas estrategias de formación.

La consolidación del Sena, y de la educación para el trabajo en general, significó la formalización de esta modalidad educativa. Se podría pensar que esto implicaba una cierta academización, pero pareciera que el movimiento va en sentido contrario, es decir, que la educación formal se ha ido acercando cada vez más al trabajo y a la preparación en habilidades específicas mediante las prácticas laborales. Ello, teniendo en cuenta que hablamos de modalidades pertenecientes a ámbitos diferentes: la educación formal pertenece al Ministerio de Educación y la educación para el trabajo pertenece al Ministerio del Trabajo.

Al estar muy próxima a la economía del trabajo, la educación para el trabajo ha tenido que encabalgarse en los cambios de la economía nacional, en los imperativos de inclusión social y en las demandas locales de formación específica. Ello la ha llevado a encontrar en la educación formal un elemento para educar los trabajadores de un capitalismo cognitivo que exige producción de conocimiento e innovación como forma de valorización de los productos. Las estrategias desplegadas han costado un gran esfuerzo por entrar en las vanguardias de la comunicación como estrategia educativa:

> la gestión de la infraestructura tecnológica logró tener un índice de 20 niños por computador y conectada el 87% de la matrícula de educación preescolar, básica y media del país, así como la creación de la red de alta velocidad Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada (RENATA); en producción y gestión de contenidos educativos digitales se conformó la Red de Banco de Objetos de Educación Superior que cuenta hoy con 18 bancos y se consolidó una oferta de 33 mil contenidos educativos digitales de acceso público, a través del portal educativo Colombia Aprende; en formación en uso pedagógico de las TIC se logró llegar a 136.097 docentes y directivos docentes de educación básica y 15.570 de educación superior. (Ministerio de Educación, 2011, p. 37).

Entonces, los desafíos que la educación para el trabajo contemporánea le han planteado a la educación formal son: la educación en la práctica, la educación para la inclusión social en el trabajo capitalista contemporáneo, el uso de las Tic para ampliar la cobertura e incluir las nuevas formas de aprendizaje y la educación para enseñar a la autoadministración de los procesos de aprendizaje. El Departamento Nacional de Planeación dice que “el enfoque de formación por competencias es una respuesta al desafío del aprendizaje permanente, que engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones” (Departamento Nacional de Planeación, 2004, p.8).

Estos postulados de tomar en cuenta las actividades de aprendizaje llevadas a cabo a lo largo de la vida, más que emparentarse con el objetivo de ampliar las libertades del desarrollo humano se emparenta con los cambios en las formas de producción contemporáneas. Una economía cambiante, donde el valor esta dado por la innovación, necesita trabajadores productores de conocimiento y con capacidad de aprender constantemente. Así, desarrollar habilidades de autoaprendizaje, de búsqueda y asimilación autónoma de conocimientos son exigencias que cada vez se fortalecen más como una nueva forma de cotizar la empleabilidad en el mercado del trabajo.

Conclusiones

Después del análisis del archivo creado para nuestra investigación, se concluye que el discurso de la Educación para el trabajo y desarrollo humano en Colombia se caracteriza por tres grandes enunciados: a) La formación para el trabajo tiene como función la inclusión y normalización de la población vulnerable. b) La educación para el trabajo genera crecimiento económico y desarrollo industrial por tener como motor principal el trabajo. c) La educación para el trabajo forma trabajadores emprendedores que saldrán a crear su propio empleo. Estos tres pilares fundamentan gran parte de las conceptualizaciones que se emiten sobre el tema. Estos enunciados se han consolida en los últimos 30 años.

Existen muchos otras características que también hacen parte de esta modalidad educativa como: la valorización de las metodologías virtuales, la relación de esta modalidad y el desarrollo de ciencia y tecnología, la ampliación de la cobertura, la necesidad de técnicos y tecnólogos para el desarrollo del país, la baja reputación social de esta modalidad, el desarrollo de metodologías pedagógicas para enseñar oficios, la importancia de la formación humanística y en valores para sus beneficiarios, etc. Sin embargo, los tres enunciados que se han establecido articulan estas y muchas otras pequeñas categorías. No se pretende con ello decir que los enunciados presentados constituyan las verdades absolutas del tema sino que son una propuesta desde la cual leer la Educación para el trabajo y desarrollo humano hoy.

En el primer enunciado, la formación para el trabajo como estrategia para la inclusión y normalización de la población vulnerable, se relaciona fuertemente con las condiciones

sociales del país. El narcotráfico, la guerrilla, los paramilitares conformaron fuerzas contra-Estatales juveniles que desafiaban la legitimidad y capacidad del gobierno para generar credibilidad y progreso económico. Es así como las políticas e instituciones para orientación y promoción juvenil tienen un fuerte auge en los 90. Con la posterior desarticulación del narcotráfico, los paramilitares y la disminución de la guerrilla esas políticas para la inclusión juvenil comenzaron a desaparecer. La herramienta que se encontraba en el centro de las estrategias para la inclusión era la educación para el trabajo, pues claramente se identificaba como un puente entre la juventud improductiva y el mundo productivo.

En el segundo enunciado se identificó la educación para el trabajo entendida como herramienta para el progreso industrial y económico del país. Si la educación para el trabajo tenía como función formar los recursos humanos de la industria colombiana, entonces, se necesitaban trabajadores con capacidad para desarrollar tecnología y ciencia que jalonara el crecimiento industrial. Esta exigencia se hizo tomando como modelo las universidades de ciencias aplicadas o de tecnología de Alemania, Australia, Estados Unidos, Reino Unido, etc. que son referencias mundiales en el desarrollo tecnológico por trabajar con la industria y con los estudiantes. Entonces, surgió el lamento por el bajo prestigio social de la educación para el trabajo en Colombia, pues en el país se ve como ‘educación para pobres’.

Las demandas constantes de la industria por desarrollar la ciencia y la tecnología, introdujeron la formación por competencias. Inicialmente, durante los 80, se hablaba de adquirir competencias, identificadas como habilidades específicas que requería la industria, lo cual tomó la forma de educación por encargo: la industria sugería al Sena la formación de

determinado número de trabajadores con determinadas habilidades. Después de mediados de los 90 se habló de formar por competencias, lo cual se entiende bajo dos perspectivas: De un lado, "(…) por competencia se entiende la capacidad productiva de una persona que se define y mide, en términos de su desempeño" (Institución Educativa Félix de Bedout Moreno, 2007, p.10); de otro lado, la competencia es la capacidad "(…) para superar dificultades, organizar y mantener en marcha iniciativas propias y colectivas, saber manejar y conseguir recursos, trabajar con otros, tener sentido de responsabilidad personal, colectiva y social, obtener los mejores resultados y (…) seguir aprendiendo" (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p.3). Así, se comienza a demandar a la educación no formal habilidades que se suponían correspondían a la educación formal.

En el tercer enunciado, la educación para el trabajo como formadora de trabajadores emprendedores que saldrán a crear su propio empleo, se comenzará a consolidar como una nueva forma de ser de la educación para el trabajo. Este enunciado se inscribe en la entrada de Colombia a la apertura de mercados, al retroceso de la industria, la baja en la producción de materias primas y al comienzo de la consolidación de una economía desmaterializada. Con este cambio se desreguló el mercado del empleo con la contratación temporal y por intermediarios, lo cual hizo surgir la pregunta ¿formar para qué empleo? Así, la formación para el trabajo cambió de rumbo y se empezó a definir como una educación para el emprendeurismo y la formación de pequeña y mediana empresa que pudiera contribuir al desarrollo socioeconómico sostenible, al crecimiento de la economía y a la apertura de nuevas fuentes de empleo (Confróntese Colombia Joven, 2004, p7).

Así, comienza a abrirse paso un nuevo perfil de la educación para el trabajo y para el trabajador contemporáneo. El imperativo en este momento es aprender a gestionar la propia empleabilidad a través del emprendimiento, la capacidad de autoaprendizaje para adaptarse a los cambios y la capacidad de generar innovación. Estos imperativos que se encuentran en la base de la educación para el trabajo, la han trasformado respecto a lo que se conocía antes de los 90. El cambio más evidente es la formalización de esta modalidad educativa que pasó a conformar la educación oficial, aunque continúe regida por el Ministerio de Trabajo; pero, hay otros cambios más amplios en los cuales se inscribe como la valorización de la educación aplicada en desmedro de la educación de corte intelectualista; la dispersión del conocimiento operada por las tecnologías de la información y la comunicación; la valorización de las capacidades, la búsqueda de información, de administrar el autoaprendizaje y de aprender a aprender.

Esta lógica de aprender a administrar la propia empleabilidad y el proyecto de vida es todo un imperativo social: aprender a ser el empresario de sí mismo. Así, la inclusión social y la valorización de los trabajadores comienzan a adquirir un carácter individual donde cada sujeto toma la responsabilidad de abrirse un espacio en las fraccionadas y cambiantes economías que caracterizan las nuevas formas de ser del capitalismo. Además, esto genera grandes interrogantes a la escuela como institución administradora del aprendizaje, pues aparece como una institución desfasada de las nuevas formas de ser, no solo de la economía sino del conocimiento. Este interrogante emparenta fuertemente la educación para el trabajo y la educación formal puesto que el conocimiento, la economía y el trabajo se encuentran cada vez más cerca de lo que algunos autores denominan ‘capitalismo cognitivo’: una forma de ser del

capitalismo donde la generación de conocimiento e innovación devienen el valor sobre el que se mueven las economías: “la economía capitalista estaba sufriendo transformaciones significativas en la forma de generar la plusvalía pasando del énfasis en la producción de bienes materiales a la producción de bienes inmateriales (Virno citado por Álvarez 2013).

Aprender a aprender, formar en meta-aprendizaje y en autonomía es una verdad que se consolida en la educación contemporánea. Ello desafía el modo de ser de las instituciones, el conocimiento que deben formar y el tipo de conocimiento que deben valorizar. Así, este cambio en la concepción de la educación para el trabajo también concierne a toda la educación superior en general. La fusión de las dos modalidades, aunque ya decretada, aún se está consolidando y todavía queda una pregunta por responder: ¿se está incluyendo la formación humanista y de pensamiento en la educación para el trabajo o la educación formal está deviniendo toda una educación para el trabajo en el capitalismo contemporáneo?

Recomendaciones

A lo largo del desarrollo del trabajo aparecieron múltiples temáticas que quedaron insinuadas y que precisan otras investigaciones para su desarrollo. El objetivo de este trabajo fue generar un panorama problematizador desde el cual se pueda abordar el tema de la Educación para el trabajo y desarrollo humano en Colombia. Por esa razón, a manera de cierre, se presentan algunos temas que resultarían interesantes para futuras investigaciones:

1- La configuración histórica del discurso del emprendeurismo en educación para el trabajo: aunque aparece como tema central de esta investigación, solo se expone desde el momento en el que irrumpe con fuerza, después de los 90. Sin embargo, rastrar las formas de emprendeurismo de los 70 y 80, con el posterior boom de los 90 constituiría un gran aporte para entender el modo de ser contemporáneo del emprendimiento al que se orienta la educción para el trabajo.

2- La desaparición y oficialización de la educación para el trabajo impartida por las comunidades religiosas: a comienzos del siglo XX la educación para el trabajo se encontraba en manos de las comunidades religiosas que formaban a jóvenes pobres en artes y oficios. Después de los 80, este tipo de instituciones desapareció, se adhirieron a la educación formal o fueron reemplazadas por las ONG’s; falta ampliar las razones de este cambio y el proceso que se dio en la transición entre comunidad religiosa y ONG’s.

3- La educación industrial para adultos: aunque la falta de documentos y el acceso a ellos pueda constituir un problema, queda por explorar el modo de ser de la educación industrial de los años 40, el surgimiento del Sena y las necesidades de reforma que

más adelante lo modificarían. La educación industrial respondía a otros intereses de la época y el beneficiario de sus servicios era el adulto improductivo y el obrero. Una investigación en este sentido podría mostrar los enunciados de ese periodo, el desplazamiento que posteriormente se dio entre el obrero industrial y el joven marginal que deviene el centro de la acción de la educación para el trabajo.

Finalmente, como recomendación práctica, estaría la aproximación a la biblioteca histórica del Sena. Para el momento de la investigación todavía se encontraba en implementación, razón por la cual muchos de los textos de mediados del siglo XX aún no se encuentran disponibles. Sin embargo, de acuerdo al trabajo que han venido realizando, ya empiezan a estar disponibles las revistas, manuales de instructores, circulares y documentos institucionales de la época.

12 - Referencias

Abdala, E. (2001). Experiencias de capacitación laboral de jóvenes en América Latina. Última Década, (14), 113-135.

Álvarez, A. (2012). Del campo intelectual de la educación al campo conceptual de la pedagogía: vigencia de un debate. [Texto inédito] Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Álvarez, A. (2013). Autogestión educativa y gubernamentalidad liberal: la superficie de emergencia de la educación popular. Revista Colombiana de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, (65), 1-29,

Álvarez, A. (2013). Enfoque arqueológico-genealógico: Orientaciones metodológicas para la lectura de fuentes primarias. [Texto inédito] Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Anderson, L. (1998). Educación para el trabajo y educación para la vida. Ponencia, presentada al Seminario 'La Educación como Instrumento para Superar la Pobreza y el Desempleo. Boletín Cinterfor, (144), 11-18.

Bachelard, G. (2000). La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Buenos Aires: Siglo XXI.

Banco Mundial - Fundación Corona. (2005). Feria del desarrollo - FED - Jóvenes, desarrollo y paz. Bogotá: Autor.

Briones, G. (1981). Demanda y utilización de técnicos en la Industria Colombiana. En: IUP - Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional. Resúmenes analíticos en educación – RAES. 9, RAES 701 – 785.

Castro Gómez, S. (2013). Seminario CES: Michel Foucault y la Escuela de Frankfurt. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=sMU2AbbTD00

Cifuentes, G. (1988). La divulgación tecnológica y el centro de desarrollo tecnológico C.D.T. Astin. Informador del Sena, 36, 1-4.

Cinterfor/OIT. (1990). La formación profesional en el umbral de los 90. Montevideo: Autor.

Colombia Joven. (2004). Programa Joven Empresario: Una iniciativa para generar empleo en la juventud, disminuir la violencia y avanzar hacia la paz. Bogotá: Autor.

Colombia. Congreso de la República de Colombia. (1959). Ley 188. Regulación del contrato de aprendizaje. (Diciembre 30, 1959).

Colombia. Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30. Organización del servicio público de la educación superior. (Diciembre 28, 1992).

Colombia. Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115. Ley general de educación. Bogotá: Autor. (Febrero 8, 1994).

Colombia. Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 119. Reestructuración el Servicio Nacional de Aprendizaje. (Febrero 9, 1994)

Colombia. Congreso de la República de Colombia. (2002). Ley 749. Organización del servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica. (Julio 19, 2002).

Colombia. Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1014. Fomento a la cultura del emprendimiento. (Enero 26, 2006)

Colombia. Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1064. Normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano. (Julio 26, 2006).

Colombia. Departamento Administrativo de la Función Pública. (2003). Ley 210. Objetivos y estructura orgánica del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (Febrero 3, 2003).

Colombia. Departamento Nacional de Planeación. (1997). Consejo Nacional de Política Económica y Social - Conpes 2945. Lineamientos de política para el fortalecimiento del Sistema de formación de capital humano – SFCH. (Julio19, 2002).

Colombia. Departamento Nacional de Planeación. (2004). Consejo Nacional de Política Económica y Social - Conpes 81. Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia. (Julio 26, 2004).

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2003). Resolución 3462. Definición de las características específicas de calidad para los programas de formación hasta el nivel profesional por ciclos propedéuticos en las áreas de las Ingeniería, tecnología de la Información y administración. (Diciembre 30, 2003).

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2007). Articulación de la educación con el mundo productivo: Competencias laborales generales.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2008). Educación técnica y tecnológica para la competitividad.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 4904. Reglamentación de la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y desarrollo humano. (Diciembre 16, 2009).

Colombia. Ministerio de la Protección Social. (2003). Decreto 934. Reglamentación del funcionamiento del Fondo Emprender. (Abril 11, 2003).

Colombia. Ministerio de la Protección Social. (2006). Decreto 2020. Organización del Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo. (Junio 16, 2006).

Colombia. Ministerio de Trabajo. (2014). Resolución 384. Apoyo de sostenimiento de aprendices en la fase práctica para el año 2014. (Enero 31, 2014).

Colombia. Misión de Educación Técnica, Tecnológica Y Formación Profesional (1998). Decreto 641. Hacia un sistema de oportunidades de formación para el trabajo. (3 de abril, 1998).

Colombia. Presidencia de la República de Colombia. (1996). Decreto 114. Reglamentación de la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal. (Enero 15, 1996).

Colombia. Presidencia de la República de Colombia. (1998). Decreto 641. Creación de la misión de Educación Técnica, Tecnológica y Formación Profesional. (Marzo 31, 1998).

Colombia. Presidencia de la República de Colombia. (2002). Decreto 1526. Reglamentación de la administración del sistema de información del sector educativo. (Julio 24, 2002).

Colombia. Presidencia de la República de Colombia. (2003). Decreto 205. Determinación de los objetivos, la estructura orgánica y las funciones del Ministerio de la Protección Social. (Febrero 3, 2003).

Colombia. Presidencia de la República de Colombia. (2003). Decreto 933. Reglamentación del Contrato de Aprendizaje. (Abril 11, 2003).

Colombia. Presidencia de la República de Colombia. (2007). Decreto 2581. Reglamentación parcial de las Leyes 21 de 1982 y 789 de 2002. (Julio 6, 2007).

Colombia. Presidencia de la República de Colombia. (2007). Decreto 2888. Reglamentación de la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano. (Julio 31, 2007).

Corporación Andina de Fomento - CAF. (2006). Colombia: estado actual de la educación técnica y tecnológica. Bogotá: Autor

Deleuze, G. (1987). Foucault. Barcelona: Paidós.

Departamento Nacional de Planeación. (2004). Consejo Nacional de Política Económica y Social - Conpes 81: Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia. Bogotá: autor.

Díaz Ríos, C; & Celis Giraldo, J. (2010). Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana. Educación y Educadores, 13, (2), 199-216.

El Tiempo. (2000, 6 de agosto). Contrato de aprendizaje. Eltiempo.com. Otros. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1209983

El Tiempo. (2005, 11 de julio). Formación a tono con las empresas. Eltiempo.com. Otros. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1960461

Florence, M. (1984). Autorretrato. En: Huisman, D. Dictionaire des philosophes, Vol 1. Paris: Puf, 941-944.

Foucault, M. (1979). La arqueología del saber. México D. F: Siglo XXI.

Foucault, M. (1992). El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets.

Foucault, M. (1999). ¿Qué es un Autor? Literatura y conocimiento. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15927/1/davila-autor.pdf

Foucault, M. (2006). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa.

Garavito, E. (2014). ¿En qué se reconoce una micropolítica? Nova & Vetera, 41, 52- 71.

Gaviria, C. (1993). Palabras del Señor Presidente de la República César Gaviria Trujillo. En: Colombia. Presidencia de la República – Colciencias. (1996). Colombia al filo de la oportunidad. Tomo I.

Gómez, V. (1993). El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria en Colombia. Bogotá: Fundaciones Antonio Restrepo Barco y Corona.

Gómez, V. (1995). La educación tecnológica en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Gómez, V. (1995). La educación tecnológica en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional.

González,J. & Bonilla,R. (2003).La educación y el trabajo para los jóvenes bogotanos: situación actual y políticas distritales. Bogotá: Centro de Investigaciones para el Desarrollo - CID, Universidad Nacional de Colombia.

Guatari, F. & Rolnik, S. (2006). Micropolítica: Cartografías del deseo. Madrid: Traficantes de sueños.

Hernández, J. C. (2000). Educar en competencias: La experiencia de la Corporación PaisaJoven de Colombia. Boletín Cinterfor, (150), septiembre-diciembre.

Institución Educativa Félix de Bedout Moreno. (2007). Proyecto de educación media técnica. Medellín: Autor

Institución Educativa San Juan Bosco. (2011). Proyecto Educativo Institucional: “Formar buenos cristianos y honestos ciudadanos”. Bogotá: Autor.

Instituto Técnico Agropecuario Luis Ernesto Vanegas Neira. (2010). Proyecto educativo institucional "Trabajo para Trascender con Dignidad Humana". Bogotá: Autor.

Instituto Tecnológico Pascual Bravo. (2010). Estatuto General. Medellín: Autor.

Jacinto, C. & Millenaar, V. (2007). Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos en América Latina. Boletín RedEtis, (7), 1-6.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Ceres - Centros Regionales de Educación Superior. Bogotá: autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). Plan sectorial educativo 2011-2014. Bogotá: Autor.

Muñoz, G. (2002). Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. Bogotá: Seminario Nacional sobre Seguridad y Convivencia, Secretaría de Gobierno-Compensar.

Observatorio de la Universidad Colombiana. (2014). Colombia aumenta su tasa de cobertura en educación superior. Universia. Recuperado de http://noticias.universia.net.co/actualidad/noticia/2014/01/30/1079023/colombia-aumenta-tasa-cobertura-educacion-superior.html

Organización Internacional para el Trabajo – OIT (1968). Clasificación Internacional Unificada de Ocupaciones - CIUO-08. Recuperado de http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/isco68/major.htm

Portafolio. (2008, 28 de julio). Sena formará a mil nuevos empresarios colombianos. Portafolio.co. Recuperado de http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-3005315

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (2004). Informe sobre desarrollo humano 2004: La libertad cultural en el mundo diverso de hoy.

Ramírez, J. (1999). Los agentes sociales frente a la formación para el trabajo y la capacitación: intereses, propuestas y estrategias. En: Memorias del Seminario de Formación y Capacitación Ante los Retos que Plantea la Apertura Económica y la Reestructuración de las Empresas.

Rodríguez, E. (1999). Los jóvenes latinoamericanos frente a las transformaciones del mundo del trabajo. En: Acevedo et al. Primer foro de jóvenes del Mercosur, Bolivia y Chile: alternativas frente al desempleo juvenil. Primer foro de jóvenes del Mercosur: Buenos Aires.

Rodríguez, E. (2000, 26 de abril). Educación para el empleo. Eltiempo.com. Opinión. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1234428

Salazar, A. (1991). No nacimos p'a semilla. Bogotá: Cinep - Centro de Investigación y Educación Popular.

Sena - Servicio Nacional de Aprendizaje. (1984). Acción técnico pedagógica y unidad técnica. Cúcuta: Autor.

Sena - Servicio Nacional de Aprendizaje. (1996). Clasificación Nacional de Ocupaciones: Una herramienta para gestión de empleo y formación. Boletín Formación basada en competencias, 2, (2).

Sena - Servicio Nacional de Aprendizaje. (2003). Enfoque colombiano. Bogotá: Autor.

Sena - Servicio Nacional de Aprendizaje. (2004). Guía metodológica para el programa de articulación del Sena con la educación media técnica. Bogotá: Autor.

Sena - Servicio Nacional de Aprendizaje. (2011). Instructivo para elaboración de proyectos productivos con la formación media técnica. Bogotá: Autor.

Sena - Servicio Nacional de Aprendizaje. (2011). Plan Estratégico SENA 2011-2014 con visión 2020: "SENA de clase mundial". Bogotá: Autor.

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES (2014). Búsqueda de instituciones de educación Superior Aprobadas. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES. (2013). Resumen de indicadores de Educación Superior. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html

Tokman, V. (1997). El trabajo de los jóvenes en el post-ajuste latinoamericano. Boletín Cinterfor, (139-140), 7-23.

Vallejo, F. (1998). La virgen de los sicarios. Bogotá: Alfaguara.

Van Dijk, T. (2006). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Buenos Aires: Beliar.

13 – Anexo 1: Referencias del archivo

Abdala, E. (2001). Experiencias de capacitación laboral de jóvenes en América Latina. Última Década, (14), 113-135.

Amado Piñeros, M. I. & Correaño Bric, R. D. (2009). Construcción de una propuesta de articulación de la educación media con la técnica para el colegio Antonio García. Bogotá: Facultad de educación, Pontificia Universidad Javeriana.

Angulo, G. (2011, 17 de octubre). El proyecto de reforma. Oportunidad para hablar de calidad. Opinión. Eltiempo.com. Recuperado el 28 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4899872

Arias León, E. (2009). Efectos de la capacitación para el trabajo en Colombia: ¿Mayor duración del desempleo de los que asisten a la oferta pública? Revista de estudiantes Maestría en economía Pontificia Universidad Javeriana, (5), 1-53.

Arteaga Ceballos, A. (2011). La cooperación internacional al desarrollo y su aplicación en políticas sociales del ámbito local. Un estudio de caso de programas de formación para el trabajo de la alcaldía de Medellín 2001 – 2010. Medellín: Facultad de ciencias humanas y económicas, Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín.

Asís, F. & Planells, J. (2010). Retos actuales de la educación técnico-profesional. Madrid: Santillana.

Asís, F. de. y Planells, J. (2010). Retos actuales de la educación técnico-profesional. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Santillana.

Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Formación Técnica Profesional y Tecnológica - ACIET. (2006). Propuesta de reforma a los lineamientos para la acreditación de programas de formación técnica profesional y tecnológica. Bogotá: Autor.

Banco Mundial - Fundación Corona. (2005). Feria del desarrollo - FED - Jóvenes, desarrollo y paz. Bogotá: Autor.

Barragán Castrillón, B. & Gallego Mosquera, J. (2008). Pedagogía crítica y movimientos sociales: Apuntes para el debate de una educación no formal crítica. Unipluriversidad, 8, (1), 1-7.

Bejarano, E. (2007, 28 de febrero). Cada vez más ‘pilos’ pobres se frustran por no entrar a la ‘U’. Eltiempo.com. Otros. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2401616

Bejarano, E. (2007, 28 de febrero). Cada vez más ‘pilos’ pobres se frustran por no entrar a la ‘U. Eltiempo.com. Otros. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2401616

Bello, D. (2008, 27 de febrero). Educando al trabajador. Eltiempo.com. Otros. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2842416

Bonilla Gonzales, R. & González, J. I. (2003). La educación y el trabajo para los jóvenes bogotanos: situación actual y políticas distritales. Bogotá: Centro de Investigaciones para el Desarrollo CID - Universidad Nacional de Colombia.

Bornacelly Olivella, I. (2012). Educación técnica y tecnológica para la reducción de la desigualdad salarial y la pobreza. Bogotá: Facultad de economía, Universidad de los Andes.

Bustamante Montoya, J. (2009). Análisis de la educación para el trabajo y desarrollo humano como organización para el incremento de las facilidades económicas en Bogotá haciendo uso de la dinámica de sistemas. Bogotá: Facultad de ingeniería, Universidad de los Andes.

Cano, M. (2012, 13 de junio). Hacinamiento persiste en el Sena regional de antioquia. Nación. Eltiempo.com. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11940091

Cárdenas, C. (1994). Una Educación para el Trabajo, Boletín Cultural y Bibliográfico. Número 37, (31).

Cárdenas, J. (2000, 29 de agosto). Servicio Nacional de Aprendizaje. Eltiempo.com. Otros. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1299383

Cardona, M; Macías, J. & Suescún, P. (2008). La educación para el trabajo de jóvenes en Colombia: ¿mecanismo de inserción laboral y equidad? Bogotá: Fundación Carolina.

Castro, B. (1990). Caridad y beneficencia en Cali, 1848-1898. Boletín Cultural y Bibliográfico, Número 22, (27).

Celis Giraldo, J. E; Díaz Ríos, C. & Gómez Campo, V. M. (2006). ¿Educación Media o articulación con el Sena? Un análisis crítico al programa de articulación en Bogotá. Bogotá: Instituto de Investigación en Educación, universidad Nacional de Colombia.

Centro de Estudios Educativos. (1998). Informe de actividades académicas del Centro de Estudios Educativos. 1.1, (29), 117-128.

Centro Interdisciplinario de Estudios Regionales - Universidad de los Andes & Departamento Administrativo de Acción Comunal del Distrito -DAACD. (2003). Hacia una política para el desarrollo de la población joven en Bogotá: Fundamentos, procesos y lineamientos. Bogotá: Autor.

Cerruti, M, Gallart, M y Moreno, M. (1994), La educación para el trabajo en el MERCOSUR, situación y desafíos. Washington: Intramer .

Céspedes, A. (2008, 26 de septiembre). La U arranca, ahora, en décimo grado. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3111178

Cinterfor, Organización Internacional del Trabajo - OIT (2000). Empleo y capacitación laboral de jóvenes en América Latina. Boletín Cinterfor (140), 9-42.

Colombia Aprende. (2004). Fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica. Recuperado de www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-73753.html

Colombia Joven. (2004). Programa Joven empresario: Una iniciativa para generar empleo en la juventud, disminuir la violencia y avanzar hacia la paz. Bogotá: Autor.

Colombia Joven. (2010). Sistema Nacional de Juventud Colombia Joven Informe Balance Primeros 100 Días. Bogotá: Autor.

Colombia. Congreso de la Republica (1994). Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación. (Febrero 8, 1994).

Colombia. Constitución política de Colombia 1886, (1886). (Diario oficial 9,041 miércoles 11 de Enero de 1893).

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1998), Decreto 641 de 1998. Por el cual se crea la misión de Educación Técnica, Tecnológica y Formación Profesional. (Marzo 31, 1998).

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1998). Decreto 641 de 1998. Por el cual se crea la Misión de Educación Técnica, Tecnológica y Formación Profesional. (Marzo 31, 1998).

Colombia. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. (1991). Decreto 1127 de 1991, Por el cual se reglamentan los artículos 3o y 21 de la Ley 50 de 1990. (Abril 30, 1991).

Comisión de Calidad de la Formación para el Trabajo- CCAFT. (2006). Acuerdo 0001 de 2006. Bogotá: Autor.

Concejo de Medellín. (2000). Acuerdo municipal No. 02. Medellín: Autor.

Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. (2004). Recomendación No. 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos. Ginebra: Autor.

Congreso de Colombia. (2002). Ley 749. Bogotá: Autor.

Congreso de la República. (2006). Ley 1064 de 2006. Bogotá: Autor.

Consejo Directivo Nacional del Servicio Nacional de Aprendizaje - Sena. (2009). Reglamento del aprendiz Sena. Bogotá: Autor.

Corporación Andina de Fomento - CAF. (2006). Colombia: estado actual de la educación técnica y tecnológica. Bogotá: Autor.

Corporación Instituto Superior de Educación Social - ISES. (2003). Estatutos. Bogotá: Autor.

Corporación Instituto Superior de Educación Social - ISES. (2004). Reglamento de Grado. Bogotá: Autor.

Corporación Instituto Superior de Educación Social - ISES. (2005). Estatuto Docente. Bogotá: Autor.

Correa, J. (2009, 3 de junio). El Sena se ha ido especializando. Eltiempo.com. Otros. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3368770

Corredor, P. (2005, 29 de enero). Trabajo y educación. Eltiempo.com. Otros. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1695187

Cruz, C. (2007). Género, derechos y desarrollo humano. San Salvador: Programa de las Naciones Unidas – PNUD

De Greiff, A. (1995). Diversidad: camino hacia la supervivencia. Colombia Internacional, 31, 19-23.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística - Dane. (2012). Plan estadístico para la gestión del recurso humano en Colombia. Bogotá: Autor.

Departamento Nacional de Planeación. (2004). Consejo Nacional de Política Económica y Social - Conpes 81: Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia. Bogotá: autor.

Departamento Nacional de Planeación. (2008). Consejo Nacional de Política Económica y Social - Conpes 3527: Política Nacional de Competitividad y Productividad. Bogotá: Autor.

Díaz Ríos, C; & Celis Giraldo, J. (2010). Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana. Educación y Educadores, 13, (2), 199-216.

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

Díaz, J. (2009, 4 de octubre). A 'universidades' para pobres con Centros Regionales de Educación Superior. Eltiempo.com. Nación. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-6276109

Dinero. (2000). Educación de choque. Recuperado de www.dinero.com/columnistas/edicion-impresa/articulo/educacion-choque/12053

Dinero. (2001). Educación Vs. Gestión. Recuperado de www.dinero.com/edicion-impresa/especial-comercial/articulo/educacion-vs-gestion/8046

Dinero. (2003). Calidad y educación. Recuperado de www.dinero.com/edicion-impresa/editorial/articulo/calidad-educacion/841

Dinero. (2005). Academia y empresa: la educación continúa. Recuperado de www.dinero.com/edicion-impresa/especial-comercial/articulo/academia-empresa-educacion-continua/26330

Dinero. (2005). Educación y desarrollo. Recuperado de www.dinero.com/negocios/articulo/educacion-desarrollo/30323

Dinero. (2005). La educación paga. Recuperado de www.dinero.com/caratula/edicion-impresa/articulo/la-educacion-paga/38293

Dinero. (2007). Buscan crear 50 mil nuevos cupos en educación superior a través de los Ceres. Recuperado de www.dinero.com/actualidad/noticias/articulo/buscan-crear-50-mil-nuevos-cupos-educacion-superior-traves-ceres/55072

Dinero. (2007). Invertidos $31 mil millones para fomentar educación técnica y tecnológica. Recuperado de www.dinero.com/actualidad/noticias/articulo/invertidos-31-mil-millones-para-fomentar-educacion-tecnica-tecnologica/49602

Dinero. (2007). Los TICs se toman la formación del Sena. Recuperado de www.dinero.com/actualidad/noticias/articulo/los-tics-toman-formacion-del-sena/51630

Dinero. (2008). Nace fondo de educación superior para población vulnerable. Recuperado de www.dinero.com/actualidad/noticias/articulo/nace-fondo-educacion-superior-para-poblacion-vulnerable/83430

Dinero. (2010). Educación para el empleo, una herramienta para combatir el desempleo en Colombia. Recuperado de www.dinero.com/actualidad/noticias/articulo/educacion-para-empleo-herramienta-para-combatir-desempleo-colombia/99096

Dinero. (2010). Educación, un tema de inclusión y movilidad social. Recuperado de www.dinero.com/negocios/articulo/educacion-tema-inclusion-movilidad-social/107102

Dinero. (2011). Candidato ¿cómo mejorará el empleo para jóvenes sin acceso a educación superior? Recuperado de www.semana.com/nacion/articulo/candidato-como-mejorara-empleo-para-jovenes-acceso-educacion-superior/248460-3

Dinero. (2011). El Sena frente al TLC. Recuperado de www.semana.com/opinion/expertos/articulo/el-sena-frente-tlc/324224

Dinero. (2012). Egresados del SENA podrán tener título profesional. Recuperado de www.semana.com/educacion/articulo/egresados-del-sena-podran-tener-titulo-profesional/264519-3

Dinero. (2012). Exminhacienda lidera proyecto educativo traído de Estados Unidos. Recuperado de www.dinero.com/actualidad/nacion/articulo/exminhacienda-lidera-proyecto-educativo-traido-estados-unidos/165265

Domínguez Moreno, J. A. (2006). Sobreeducación en el mercado laboral urbano de Colombia para el año 2006. Sociedad y Economía, (16), 2009,141-160.

El Tiempo. (1990). En evolución la educación técnica. ElTiempo.com. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1903

El Tiempo. (1991). Capacitación de azúcar. ElTiempo.com. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-220152

El Tiempo. (1991). Incubadoras empresariales. ElTiempo.com. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-12040

El Tiempo. (1994). Educación no formal. ElTiempo.com. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-51380

El Tiempo. (1995). Con paso firme, avanza educación para el trabajo. ElTiempo.com. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-633388

El Tiempo. (1995). Toma forma observatorio para el empleo. ElTiempo.com. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-891811

El Tiempo. (1995). Medellín crea su propio observatorio del empleo. ElTiempo.com. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-569070

El Tiempo. (1997). Medellín se une en contra del desempleo: Conseguir empleo en Medellín se está volviendo todo un camello. ElTiempo.com. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-456978

El Tiempo. (1999). Observatorio Laboral. ElTiempo.com. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-897934

El Tiempo. (2000, 22 de agosto). Más educación siempre equivale a más ingresos. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1286464>

El Tiempo. (2000, 26 de abril). Los estudiantes las prefieren tradicionales. El tiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1296628

El Tiempo. (2000, 6 de agosto). Contrato de aprendizaje. Eltiempo.com. Otros. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1209983>

El Tiempo. (2001, 14 de octubre). La mejor alternativa hacia el futuro. Eltiempo.com. Otros. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-697110

El Tiempo. (2001, 23 de mayo). Se busca excelencia en la educación tecnológica. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 20 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-506602>

El Tiempo. (2001, 29 de enero). Educación para la competitividad. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 20 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-697094>

El Tiempo. (2001, 29 de enero). Freno a universidades de garage. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 20 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-619736>

El Tiempo. (2001, 4 de enero). Estancada la formación técnica. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 20 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-517492>

El Tiempo. (2002, 11 de octubre). El SENA, ahora a fabricar empresas. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 4 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1375655>

El Tiempo. (2002, 19 de junio). El SENA y la educación desescolarizada. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 4 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1356131>

El Tiempo. (2002, 23 de octubre). Les llegó la hora a los técnicos. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 4 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1354365

El Tiempo. (2002, 27 de julio). De técnicos a profesionales. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 4 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1363777>

El Tiempo. (2002, 29 de noviembre). SENA virtualiza su formación. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 4 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1327064>

El Tiempo. (2003, 12 de noviembre). SENA virtualiza formación. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 19 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-996357>

El Tiempo. (2003, 20 de junio). Variedad en carreras técnicas y tecnológicas. Eltiempo.com. Educación. Recuperado el 19 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1002102>

El Tiempo. (2003, 21 de julio). Cajas de oportunidades. Eltiempo.com. Educación. Recuperado el 19 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-976697>

El Tiempo. (2003, 22 de Octubre). La hora de los tècnicos y los tecnòlogos. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 19 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1039864

El Tiempo. (2003, 4 de febrero). Prioridad en técnica y tecnológica. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 19 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-967103>

El Tiempo. (2004, 19 de octubre). Educación superior debe ser piramidal. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1519128>

El Tiempo. (2004, 21 de octubre). El aula móvil comenzó a rodar. Eltiempo.com. Bogotá. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1547169>

El Tiempo. (2004, 4 de marzo). Formación de 24 horas en el SENA. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1550320

El Tiempo. (2005, 11 de julio). Formación a tono con las empresas. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1960461

El Tiempo. (2005, 11 de mayo). Qué pasó con el observatorio del mercado laboral. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1637465

El Tiempo. (2005, 11 de mayo). Se necesitan técnicos para todas las áreas. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1637400>

El Tiempo. (2005, 28 de enero). El boom de las carreras técnicas. Eltiempo.com. Educación. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1693120

El Tiempo. (2005, 4 de febrero). Qué está pasando con la clase media. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1684351

El Tiempo. (2005, 4 de marzo). La educación le apunta a los bachilleres empresarios. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1637228>

El Tiempo. (2006, 13 de mayo). Aulas digitales: para que la tecnología no discrimine. Eltiempo.com. Bogotá. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2021728

El Tiempo. (2006, 16 de mayo). No hay instituciones de garaje. Eltiempo.com. Educación. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2025101

El Tiempo. (2006, 19 de julio). Con paso firme, avanza educación para el trabajo. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-633388

El Tiempo. (2006, 2 de octubre). Pijao (Quindío) ya tiene instituto para la educación superior. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3269063>

El Tiempo. (2006, 24 de abril). La educación articulada. Eltiempo.com. Bogotá. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1997678

El Tiempo. (2006, 29 de enero). Carreras con Proyección. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1899526>

El Tiempo. (2006, 29 de enero). Técnicos y tecnólogos con título legal. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1899528

El Tiempo. (2007, 16 de abril). Entre la educación y la instrucción. Eltiempo.com. Opinión. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2449103

El Tiempo. (2007, 4 marzo). Universidad para los más pobres, por acuerdo entre Secretaría de educación y Centros técnicos. Eltiempo.com. Bogotá. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3461509

El tiempo. (2008, 17 de febrero). Promueven uso de tecnología en el SENA. Eltiempo.com. Educación. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2829664

El Tiempo. (2009, 20 de noviembre). Abren matrículas en U. de los pobres. Eltiempo.com. Cultura y entretenimiento. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3724280

El Tiempo. (2010, 10 de noviembre). Demanda de cupos en el SENA superó siete veces la oferta. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4119331

El Tiempo. (2010, 13 de noviembre). SENA exigirá inglés a los aprendices. Eltiempo.com. Bogotá. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4252662

El Tiempo. (2010, 14 de mayo). 'Hay que democratizar la educación', asegura Germán Vargas Lleras. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7709898

El Tiempo. (2010, 16 de junio). Colegios se vuelven universidades; planteles distritales ofrecerán educación superior nocturna. Eltiempo.com. Bogotá. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7759242>

El Tiempo. (2010, 18 de noviembre). 3500 jóvenes van a la U, sin salir de sus provincias. Eltiempo.com. Bogotá. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4260609

El Tiempo. (2010, 28 de julio). Las carreras on-line están disparadas. Eltiempo.com. Bogotá. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4071831>

El Tiempo. (2010, 7 de marzo). La tecnoacademia de Cazucá. Eltiempo.com. Educación. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3870563

El Tiempo. (2011, 2 de Enero). Formación virtual está en pleno auge. Educación. Eltiempo.com. Recuperado el 28 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4328430

El Tiempo. (2011, 24 de junio). El Icetex otorgará más de 20 mil créditos. Justicia. El Tiempo.com. Recuperado el 28 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4644111

El Tiempo. (2012, 22 de febrero). Los del Sena exigen calidad. Nación. Eltiempo.com. Recuperado el 20 de enero de 2013 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-5217009>

El Tiempo. (2012, 3 de enero). Alemania asesorará a Colombia en formación de técnicos y tecnólogos. Educación. Eltiempo.com. Recuperado el 20 de enero de 2013 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12280265

El Tiempo. (2012, 3 de noviembre). Estudiantes del Sena, 'duros en mecatrónica'. Educación. Eltiempo.com. Recuperado el 20 de enero de 2013 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12353581

Espinoza A. (2008). Empresarios y educación liderando para transformar. Bogotá: Semana. Recuperado de www.dinero.com/columnistas/edicion-impresa/articulo/empresarios-educacion-liderando-para-transformar/61980

Espinoza, A. (2009). Educación y competitividad. Recuperado de www.dinero.com/columnistas/edicion-impresa/articulo/educacion-competividad/73089

Espinoza, A. (2010). Educación para el desarrollo personal. Bogotá: Semana. Recuperado de www.dinero.com/columnistas/edicion-impresa/articulo/educacion-para-desarrollo-personal/101481

Fe y Alegría. (1999). Educación Para El Trabajo Y Tecnología Documento Nacional – Colombia. Bogotá: XXX Congreso Internacional de Fe y Alegría.

Fucsia. (2009). 40 jóvenes que hacen futuro. Recuperado de www.revistafucsia.com/edicion-impresa/articulo/40-jovenes-hacen-futuro/5000

Fucsia. (2010). Dos miradas frescas. Recuperado de www.revistafucsia.com/edicion-impresa/articulo/dos-miradas-frescas/5482

Fucsia. (2011). A buena intuición, mejor inversión. Recuperado de www.revistafucsia.com/finanzas/articulo/buena-intuicion-mejor-inversion/26414

Fucsia. (2011). Me despidieron de mi trabajo, y ahora, ¿qué hago? Recuperado de www.revistafucsia.com/sicologia/articulo/me-despidieron-trabajo-ahora-que-hago/7925

Fucsia. (2012). 6 Formas secretas de conquistar el éxito. Recuperado de www.revistafucsia.com/sicologia/articulo/formas-secretas-conquistar-exito/29904

Fucsia. (2012). La personalidad influye en el tiempo de vida. Recuperado de www.revistafucsia.com/sicologia/articulo/la-personalidad-influye-tiempo-vida/27547

Fundación Antonio Restrepo Barco. (2003). Educación y trabajo en las áreas marginales urbanas de Colombia. Bogotá. Autor.

Fundación Incap. (2012). Manual del docente. Bogotá: Autor.

Gallart, M. (1998). La situación actual de la articulación entre la educación y el trabajo. Buenos Aires: Cenep.

Gallart, M. (1999). La investigación en formación profesional: La experiencia desde la red educación y trabajo, Montevideo: Cinterfor.

Gallart, M. (2003). Formación para el trabajo de jóvenes sectores de pobreza en América. Santiago de Chile: Eclac.

Gallart, M; & Bertoncello, R. (1997). Cuestiones actuales de la formación. Montevideo: Cinterfor.

García, J. y Mojica, J. (2009, 23 de agosto). La letra con Internet entra. Eltiempo.com. Información General. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3582451>

Garibello, A. (2004, 29 de mayo). Preocupa balance de la educación técnica. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1556403>

Garmendia, M. (200). Legislación comparada sobre formación profesional: una visión desde los convenios de la OIT. Montevideo: Cinterfor.

Girardo, C. & Ibarrola, M. de. (2004). La formación para el trabajo de los jóvenes desde las organizaciones de la sociedad civil en América Latina y el Caribe. Estudios fronterizos, 5, (10), 9-50.

Gómez, V. (1991). Educación y modernización. El desarrollo científico y tecnológico endógeno como condición para la modernización económica y social. Educación y Pedagogía, 77, 78-106.

Gómez, V. (2000). Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia: Estado, instituciones, pertinencia y equidad social. Bogotá: Ascún.

Gómez, V. (2006). Dilemas de estudiantes. Bogotá: Semana. Recuperado de www.semana.com/especiales/articulo/dilemas-estudiantes/80718-3

Gómez, V. M. (2011). Sesgo universitario, subvaloración de la educación 'no universitaria' y desigualdad social en educación superior. Cali: 10 Congreso Nacional de Sociología Icesi - Univalle - Unpa.

Gómez. V. Et al. (2006). La cultura para el trabajo en la educación media de Bogotá. Bogotá: Instituto de Investigación en Educación.

Grupo de Diarios de América. (2011, 15 de octubre). En América Latina, la deuda educativa es con los jóvenes. Educación. Eltiempo.com. Recuperado el 28 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4897816

Gualdrón, L. (2008). ¿Por qué estudiar programas técnicos y tecnológicos por competencias y ciclos propedéuticos?

Gutiérrez, S. (2011). Para reducir la informalidad laboral hay que reformar al Sena. Bogotá: Dinero. Recuperado de www.dinero.com/actualidad/economia/articulo/para-reducir-informalidad-laboral-reformar-sena/118728

Henao Escovar, J. (2004). La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003-2012: Un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2, (2), 2-30.

Hernández, J. C. (2000). Educar en competencias: La experiencia de la Corporación Paisajoven de Colombia. Boletín Cinterfor, (150), septiembre-diciembre.

Hernández, J. C. (2000). Educar en competencias: La experiencia de la Corporación Paisajoven de Colombia. Boletín Cinterfor, (150), septiembre-diciembre.

Hopenhayn, M. (2012). El encadenamiento educación y empleo: entre eslabón perdido y reproducción de las desigualdades. Boletín RedEtis, 20, 1-8.

Ibarrola, M. (2002). Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo. México D.C: Conacyt.

Ibarrola, M. de. (2002). Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo

Institución Educativa Félix de Bedout Moreno. (2007). Proyecto de educación media técnica. Medellín: Autor

Institución Educativa San Juan Bosco. (2010). Proyecto Educativo Institucional: “Formar buenos cristianos y honestos ciudadanos”. Bogotá: Autor

Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación - Icontec y Ministerio de Educación Nacional - MEN. Norma Técnica Colombiana - NTC 5581: programas de formación para el trabajo; Requisitos. Bogotá: Autor.

Instituto Técnico Agropecuario Luis Ernesto Vanegas Neira. (2010). Proyecto educativo institucional "Trabajo para Trascender con Dignidad Humana". Bogotá: Autor.

Instituto Técnico Comercial Restrepo. (2005). Manual de convivencia. Bogotá: Autor.

Instituto Tecnológico Pascual Bravo. (2010). Estatuto General. Medellín: Autor

Jacinto, C. & Millenaar, V. (2007). Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos en América Latina. Boletín RedEtis, (7), 1-6.

Jacinto, C. (2008). La transición laboral de los jóvenes y las políticas públicas de educación secundaria y formación profesional en América Latina: ¿Qué puentes para mejorar las oportunidades? En: Espinosa, B; Estéves, A; & Pronko, M. Mundos del trabajo y políticas públicas en América Latina. Quito: Flacso.

Jacinto, C. (2009). Iniciativas recientes sobre formación para el trabajo en la educación secundaria general. Boletín RedEtis, 10, 1-8.

Jaramillo, M. (2004). Los emprendimientos juveniles en América latina: ¿una respuesta ante las dificulta des de empleo? Buenos Aires: RedEtis.

Jerez, A. (1999). Se busca a personas capaces de trabajar en equipo. ElTiempo.com. Bogotá. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-951187

Jerez, A. (2004, 29 de septiembre). Piden link entre educación y trabajo. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1595705>

Jirón Popovala, M. (2008). Institución de la modalidad de educación tecnológica en Colombia: una mirada. Investigación y Reflexión, 16, (1), 9-22.

Lloreda F. (2002). Posgrados, calidad y pertinencia. Bogotá: Dinero. Recuperado de www.dinero.com/edicion-impresa/especial-comercial/articulo/educacion-vs-gestion/8046

Longo, M. E. (2003). Los trabajadores y el trabajo en la crisis. Buenos Aires: Sexto Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.

López, S. (2005, 13 de noviembre). Para que la educación virtual no lo enreda. Eltiempo.com. Educación. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1824671>

Lucio, R. & Oro, K. (2006). La formación para el trabajo en Colombia: Situación y perspectivas de política. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Macías Prada, J. & Suescún Álvarez, P. (2007). La formación para el empleo de jóvenes en la ciudad de Medellín. Tesis de pregrado no publicada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Maldonado (2006). Las competencias, su método y su genealogía. Pedagogía y didáctica del trabajo.

Mancedro, X. (2001). La medición del desarrollo humano: elementos de un debate. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Mane. (2011). ¿Calidad de la educación técnica y tecnológica? Medellín: Texto publicado en:

Manninng Bula, L. & Montes Miranda, A. (2012). Análisis de la calidad de la educación técnica en Colombia. Boletín Redipe 812

Martín, M. (2005). Una lectura crítica de la temática estado, educación y trabajo en el escenario de los 90. Buenos Aires: Séptimo Congreso de Estudios del Trabajo.

Martínez, A. (1997, Marzo) Artes y artesanos en la construcción nacional. Credencial , 87.

Medina, C. & Saavedra, J. (2012). Formación para el trabajo en Colombia. Borradores de Economía, 740, 1-56.

Mejía, M. (1991) Escuela formal y educación popular Hacia un nuevo paradigma cultural en nuestra realidad. Educación y Pedagogía, 6, 66-73.

Melo, J. (1994). Algunas consideraciones globales sobre "Modernidad" y "Modernización" en el caso colombiano. Biblioteca virtual Banrepublica. Recuperado de http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/sociologia/sociologia/modernidad.htm

Mesa, N. (2003, 19 de marzo). No más afán por la doctoritis. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 19 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1049062>

Mesa, N. (2004, 21 de noviembre). Técnicas y tecnológicas, educación para el futuro. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1507424

Mesa, N. (2004, 5 de diciembre). Educación no formal, enseñar con responsabilidad. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1542996>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (2010). Sistema de Formación para el Trabajo. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-236469.html

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005: La Educación un Compromiso de Todos. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Articulación de la educación con el mundo productivo: Competencias laborales generales. Bogotá: Autor. 46. P.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Educación técnica y tecnológica para la competitividad. Bogotá: Autor. 91. P.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Verificación de los requisitos básicos de funcionamiento de programas de formación para el trabajo y el desarrollo humano. Bogotá: Autor. 67 p.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 4904 del 2009. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Orientaciones para la articulación de la educación media. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Lineamientos para la articulación de la educación media. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Política pública sobre educación superior por ciclos secuenciales y complementarios (propedéuticos). Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). Plan sectorial educativo 2011-2014. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Capital humano, principal recurso para el desarrollo del país. Boletín Educación Superior 20, (20), 5-6

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Colombia: líder latinoamericano en información sobre capital humano. Boletín Educación Superior 20, (20), 3-4.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Formación técnica y tecnológica para el desarrollo productivo. Boletín Educación Superior 20, (20), 17-18

Ministerio de Educación Superior. (2006). Ceres - Centros Regionales de Educación Superior. Bogotá: autor.

Ministerio de Hacienda y Crédito Público. (2012). Decreto 836 de 2012. Bogotá: Autor.

Ministerio de la Protección Social (2003). Decreto 933 de 2003. Bogotá: Autor.

Ministerio de la Protección Social. (2003). Decreto 934 de 2003. Bogotá: Autor.

Ministerio de la Protección Social. (2006). Decreto 2020 de 2006. Bogotá: Autor.

Misión de educación técnica, tecnológica y formación profesional (1999) Hacia un sistema de oportunidades de formación para el trabajo: Una propuesta para Colombia. Bogotá, Edición Preliminar.

Moreno Belmar, J. & Villalobos, A. (2010). Algunos datos sobre juventud rural en América latina y Colombia. Santiago: Corporación Regional Procasur.

Muñoz, A. (1990). De universitarios a empresarios. ElTiempo.com. recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-61155

Muñoz, A. (1990). El instituto san pablo apóstol abrirá su tercera sede un lugar de estudio y.... ElTiempo.com. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2234EL

Muñoz, G. (2002). Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. Bogotá: Seminario Nacional sobre Seguridad y Convivencia, Secretaría de Gobierno- Compensar.

Narváez Agudelo, E. (1007). Editorial. Informador Sena. 71, 1.

Observatorio de coyuntura socioeconómica - Ocse. (2004). Jóvenes: mercado de trabajo y reproducción de la desigualdad y la pobreza en los grandes centros urbanos: Bogotá: Facultada de ciencias económicas, Universidad Nacional de Colombia.

Ochoa, L. (2009). La buena vida y la 'Generación Y'. Bogotá: Fucsia. Recuperado de www.revistafucsia.com/edicion-impresa/articulo/la-buena-vida-generacion-y/5012

OIT. (1996). Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectiva. Seminario internacional sobre formación basada en competencia laboral. Guanajuato: OIT/Cinterfor.

OIT/Cinterfor (1999), Desarrollo de Recursos Humanos y Formación en América Latina. Montevideo: OIT/Cinterfor

Organización de Estados lberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI. (2003). Formando para el trabajo en los países de andinos. Bogotá: Autor.

Oro, K. de. & Ricardo, L. (2006). La formación para el trabajo en Colombia: Situación y perspectivas de política. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. 86 p.

Orozco, L. (2010). Sena, es el momento de retomar su rumbo. Bogotá: Razón Pública. Recuperado de www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/1533-sena-es-el-momento-de-retomar-su-rumbo.html

Páez Kano, R. (2006). "Hijos de tigres...". Educación y cultura, 47, (19).

Palma, D. (1993). Educación, Empleo e Informalidad. Revista Iberoamericana de Educación, 2.

Palomino, M. (2009). Observatorios de mercado laboral. Boletín RedEtis, 9, 1-8.

Peña, M. (2002). Se necesitan competencias. Bogotá: Dinero. Recuperado de www.semana.com/opinion/articulo/se-necesitan-competencias/54029-3

Perilla, S. (2002, 21 de julio). Técnicos podrán ser profesionales. Eltiempo.com. Educación. Recuperado el 4 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1376016

Perilla, S. (2003, 31 de agosto). Educados para trabajar. Eltiempo.com. Educación. Recuperado el 19 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1023911

Portafolio. (2006, 18 de mayo). Gobierno invertirá US$35 millones para fortalecer educación técnica y tecnológica. Portafolio.co. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-2028449

Portafolio. (2007, 11 de julio). Cajas podrán hacer entes de educación superior. Portafolio.co. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-2569907

Portafolio. (2007, 16 de agosto). Exigen nuevos requisitos para las entidades dedicadas a la educación para el trabajo. Portafolio.co. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-2620350

Portafolio. (2007, 26 de noviembre). Se reduce la brecha educativa. Portafolio.co. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-2743155>

Portafolio. (2007, 30 de enero). Sena llegará a más jóvenes rurales. Portafolio.co. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-2373300

Portafolio. (2007, 8 de marzo). El Sena y la educación virtual. Portafolio.co. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-2409780>

Portafolio. (2008, 14 de febrero). Técnicos y tecnólogos, prioridad para el Icetex. Portafolio.co. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-2826615

Portafolio. (2008, 28 de julio). Sena formará a mil nuevos empresarios colombianos. Portafolio.co. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-3005315>

Portafolio. (2008, 30 de abril). La demanda laboral pide nivel de educación. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-2918068

Portafolio. (2008, 30 de enero). Revolución en la educación tecnológica. Portafolio.co. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-3041089

Portafolio. (2009, 19 de enero). Trabajadores certifican sus conocimientos a través del Sistema Nacional de Aprendizaje para el Trabajo (Sinat). Portafolio.co. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.portafolio.co/detalle_archivo/CMS-4762551

Portafolio. (2009, 26 de noviembre). Colombia exporta educación al Caribe. Portafolio.co. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-3733198

Portafolio. (2010, 23 de marzo). Educación para el trabajo: capacidad para la globalización. Portafolio.co. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-3892843

Portafolio. (2011, 16 de agosto). Educación, ¿Sinónimo de lucro?. Portafolio.co. Recuperado el 28 de diciembre de 2012 desde <http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-4754785>

Portafolio. (2011, 2 de abril). Educación superior en Colombia. Portafolio.co. Recuperado el 28 de diciembre de 2012 desde <http://www.portafolio.co/detalle_archivo/DR-12513>

Portafolio. (2011, 4 de marzo). Ni un empleo formal para trabajadores sin educación superior. Portafolio.co. Recuperado el 28 de diciembre de 2012 desde http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-4427572

Portafolio. (2012, 7 de marzo). 'Jóvenes latinos no poseen habilidades que exige el mercado'. Portafolio.co. Recuperado el 20 de enero de 2013 desde http://www.portafolio.co/detalle_archivo/DR-38657

Presidencia de la República. (2007). Decreto 2888 de 2007. Bogotá: Autor.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD- y el Observatorio del Caribe Colombiano. (2009). El Caribe colombiano frente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Bogotá: Autor.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (2000). Informe sobre desarrollo humano 2000. Derechos humanos y desarrollo humano: en pro de la libertad y la solidaridad.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (2002). Informe sobre desarrollo humano 2002: Profundizar la democracia en un mundo fragmentado.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (2002). Informe sobre desarrollo humano 2004: La libertad cultural en el mundo diverso de hoy.

Programa Nacional de Desarrollo Humano Departamento Nacional de Planeación Programa de las Naciones Unidas – PNUD. (2002). Diez años de desarrollo humano en Colombia. Bogotá: Autor.

Programa Nacional de Desarrollo Humano Departamento Nacional de Planeación Programa de las Naciones Unidas – PNUD. (2004). Un pacto por la región de la crisis cafetera a una oportunidad de desarrollo regional. Manizales: Autor.

Puentes, J. C. (2002). Políticas Públicas de Juventud y Gasto Público en Colombia 1991 - 2001. Bogotá: Facultad de Economía, Universidad Nacional de Colombia. Tesis sin publicar.

Quisoboni Gacharná, E. (2010). El caso de incorporación de tecnologías de información y las comunicaciones, Tic, en una entidad de formación para el trabajo y el desarrollo humano. Bogotá: Centro de Investigación y Formación en Educación – CIFE, universidad de los Andes.

Ramirez, J. (2001). El rol de los actores locales en la formación e inserción laboral de jóvenes: la experiencia de la Corporación PaisaJoven en Medellín (Colombia) y otros casos en América Latina. Paris: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/Unesco.

RedEtis. (2006). Tendencias en la educación media técnica. RedEtis, (6), 1-6.

Reyes Cárdenas, C. (1994). Boletín Cultural y Bibliográfico, 37, (31).

Reyes, Y. (2011, 17 de octubre). Movimiento estudiantil ¿Educación... o industria del conocimiento?. Opinión. Eltiempo.com. Recuperado el 28 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4899875

Rincón, M. (2009, 8 de octubre). 'El Sena no se va a privatizar', asegura su director tras protestas de los estudiantes. Eltiempo.com. Información general. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-6304947

Rodríguez, E. (2000, 26 de abril). Educación para el empleo. Eltiempo.com. Opinión. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1234428>

Rosales, A. (2012, 5 de febrero). Ser taxista paga más que muchas carreras. Bogotá. Eltiempo.com. Recuperado el 20 de enero de 2013 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-5169587

Rueda, J. (1999). Acción Cultural Popular. Credencial, 118.

Salazar, M. (1990). Jóvenes marginados de Medellín se graduaron de carpinteros, cambiaron la esquina por el trabajo. ElTiempo.com. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-23417

Samudio Díaz, J. (2005). Subculturas violentas y desarrollo humano en Colombia: Una hipótesis plausible. Perfiles Libertadores,

Sánchez Castañeda, J. (2004). Educación media en colombia: caracterización y propuesta propedéutica para su articulación con La educación superior y el mundo del trabajo. Bogotá: Universidadd Nacional de Colombia

Sánchez Mora, L. (2010). Formación para el trabajo y el desarrollo humano. Bogotá: Escuela de Administración de Negocios EAN. Tesis inédita.

Sánchez, O. (2012, 5 de mayo). Sena Antioquia espera recursos para iniciar la escuela de cine. Nación. Eltiempo.com. Recuperado el 20 de enero de 2013 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-5399571

Santos, J. M. (2000, 3 de marzo). Educación y equidad. Eltiempo.com. Opinión. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1306092>

Sarmiento, L. (2007). Modelo colombiano de educación abierta y a distancia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 10, 73-100.

Savater, F. (2000, 21 de Mayo). La educación desconcertada. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1248351>

Secretaría de Desarrollo Económico - Universidad del Rosario. (2010). Plan distrital de formación para el trabajo: formación para el trabajo con calidad, pertinencia, equidad e innovación. Bogotá: autor. 207 P.

Semana, (1993). La reforma del Sena, que para los gremios es un instrumento fundamental de la apertura, tiene más enemigos de lo que se esperaba. Semana. Recuperado de http://www.semana.com/economia/articulo/marcha-atras/20189-3

Semana, (1993). Se va "La monita" En las comunas de Medellín sólo se creía en Pablo Escobar. Semana. Recuperado de http://www.semana.com/gente/articulo/se-va-la-monita/19295-3

Semana, (1994). La construcción y sus complementos, una mano a la construcción. Semana. Recuperado de http://www.semana.com/especiales/articulo/la-construccion-sus-complementos/22363-3

Semana, (1995). Antioquia, la nueva cara. Semana. Recuperado de http://www.semana.com/especiales/articulo/antioquia/25389-3

Semana, (1995, Junio 05). Jalón de orejas. Semana. Recuperado de http://www.semana.com/economia/articulo/jalon-de-orejas/25710-3

Semana, (1996). Modelo de alta gerencia. Semana. Recuperado de http://www.semana.com/especiales/articulo/modelo-de-alta-gerencia/29645-3

Semana. (2000). Generación 'D'. Recuperado de www.semana.com/economía/artuculo/generación-d/43004-3

Semana. (2012). El TLC exige a Colombia aumentar los técnicos y los tecnólogos. Recuperado de www.semana.com/nacion/articulo/el-tlc-exige-colombia-aumentar-tecnicos-tecnologos/258831-3

Sena - Servicio Nacional de Aprendizaje. (2004). Guía metodológica para el programa de articulación del Sena con la educación media técnica. Bogotá: Autor.

Sena. (2003). Enfoque colombiano. Bogotá: Autor.

Serna, A. (2008). ¿Por qué es difícil conseguir un buen empleo? Bogotá: Semana. Recuperado de www.semana.com/nacion/educacion/articulo/por-que-dificil-conseguir-buen-empleo/96870-3

Servicio Nacional de Aprendizaje - Sena. (2011). Instructivo para elaboración de proyectos productivos con la formación media técnica. Bogotá: Autor.

Servicio Nacional de Aprendizaje - Sena. (2011). Plan Estratégico SENA 2011-2014 con visión 2020: "SENA de clase mundial". Bogotá: Autor.

Silva Colmenares, J. (2007). Crecimiento económico y desarrollo humano: Una distinción necesaria en la búsqueda de un nuevo modo de desarrollo. Discurso para la posesión de la mesa directiva de la Academia Colombiana de Ciencias Económicas 2007-2009.

Silva, J. (2008, 26 de febrero). Las carreras cortas viven un boom en el país. Eltiempo.com. Otros. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2841050>

Ubiter M, (1992). Proyecto multinacional OEA de educación para el trabajo. Análisis de experiencias innovadoras para el trabajo. Educación y Pedagogía , 8 y 9, 159-168.

Unesco & Unicef, (1994). La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo. Santiago de Chile Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe - OREALC.

Unesco. (2012). Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación. París: Autor
Universidad de la República. (2005). Articulación y Flexibilización Curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado de la Universidad de la República. Bogotá: Autor

Valderrama, J. (2012, 27 de enero). Sin salir de las comunas se puede conseguir un título. Portafolio.co. Recuperado el 20 de enero de 2013 desde http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-5145116

Vasco, C. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019. Bogotá: Eduteca: Recuperado de

Velásquez, C. (1991). La educación formal e informal como alternativa de construcción cultural en Medellín. Educación y Pedagogía, 5, 63-82.

Vélez Ocampo, A. (2005) Cartago, Pereira, Manizales: cruce de caminos, Pereira: Papiro

Vélez, A. Et al. (2010). Informe nacional de trabajo decente, 2010: de giros discursivos a realidades contradictorias. Medellín: Escuela Nacional Sindical – ENS.

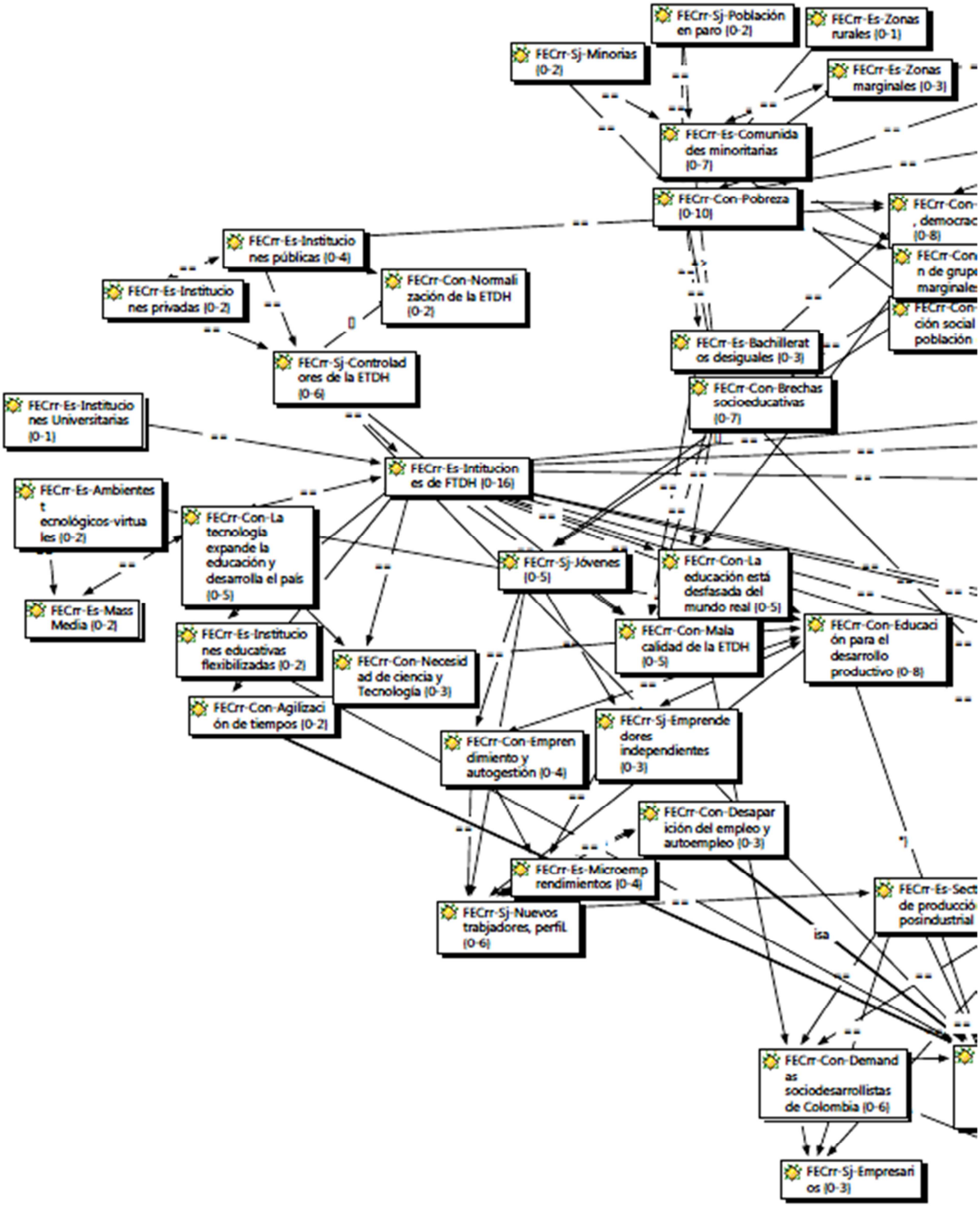
Vera, A. (2009). Los jóvenes y la formación para el trabajo en América Latina. Buenos Aires: CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento).

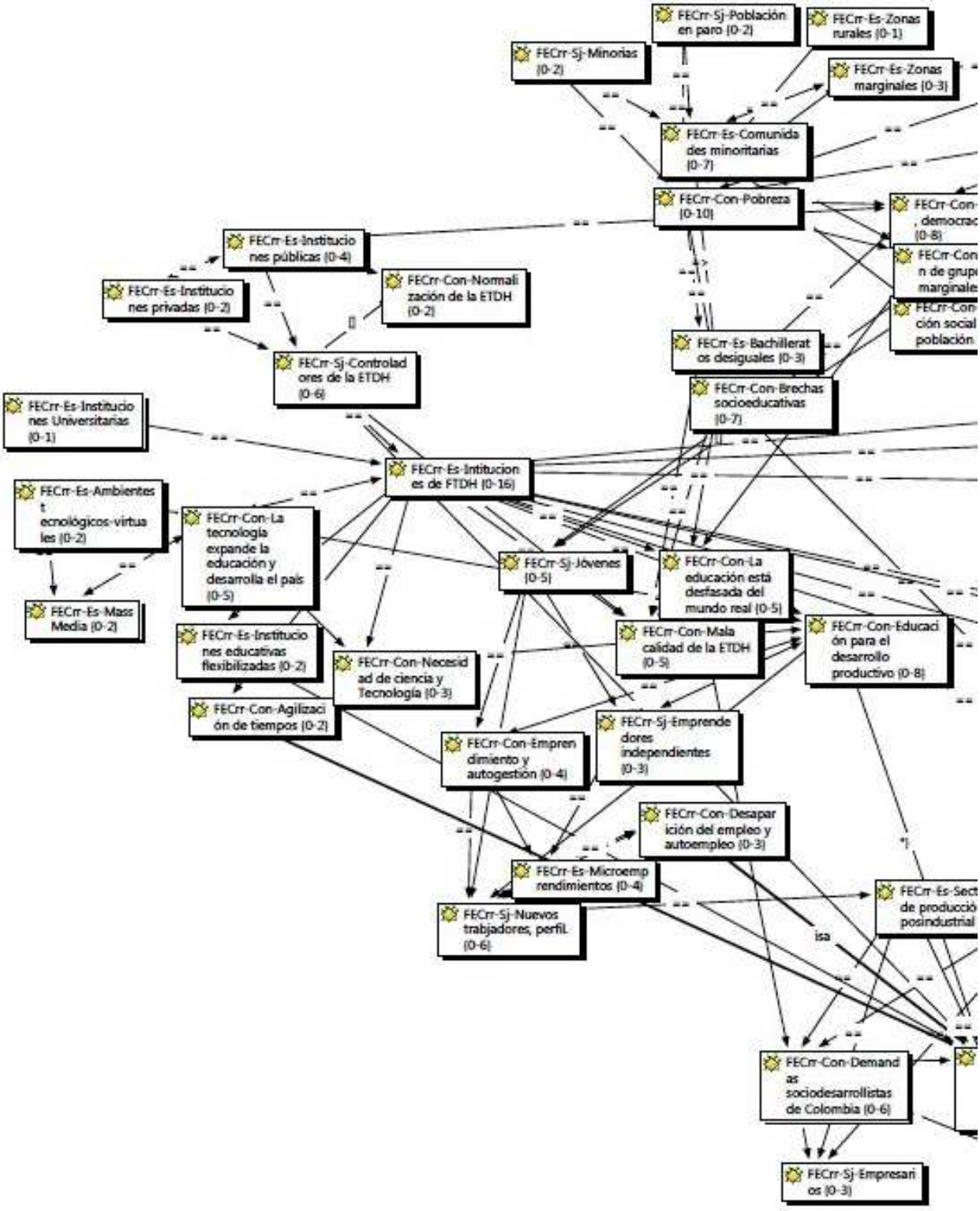
Yannoulas, S. (2005). Perspectivas de género y políticas de formación e inserción laboral en América Latina. Buenos Aires: RedEtis.

Zambrano, A. (2008, Junio). Planes de gobierno, autonomía y universidad con condición en Colombia. Educere, 12, (61).

Zúñiga, M. (1994). Relación educación trabajo, revista Interamericana de Educación de Adultos, México D.F: Crefal

Anexo 2
Redes de familias e identificación de enunciados




FECrr-Sj-Población en paro (0-2)
FECrr-Es-Zonas rurales (0-1)
FECrr-Sj-Minorias (0-2)
FECrr-Es-Zonas marginales (0-3)
FECrr-Es-Comunidades minoritarias (0-7)
FECrr-Con-Pobreza (0-10)
FECrr-Es-Instituciones públicas (0-4)
FECrr-Con-Normalización de la ETDH (0-2)
FECrr-Es-Instituciones privadas (0-2)
FECrr-Sj-Controladores de la ETDH (0-6)
FECrr-Es-Bachilleratos desiguales (0-3)
FECrr-Con-Brechas socioeducativas (0-7)
FECrr-Es-Instituciones Universitarias (0-1)
FECrr-Es-Instituciones de FTDH (0-16)
FECrr-Es-Ambientes tecnológicos-virtuales (0-2)
FECrr-Con-La tecnología expande la educación y desarrolla el país (0-5)
FECrr-Sj-Jóvenes (0-5)
FECrr-Con-La educación está desfasada del mundo real (0-5)
FECrr-Es-Mass Media (0-2)
FECrr-Es-Instituciones educativas flexibilizadas (0-2)
FECrr-Con-Mala calidad de la ETDH (0-5)
FECrr-Con-Educación para el desarrollo productivo (0-8)
FECrr-Con-Necesidad de ciencia y Tecnología (0-3)
FECrr-Con-Agilización de tiempos (0-2)
FECrr-Con-Emprendimiento y autogestión (0-4)
FECrr-Sj-Emprendedores independientes (0-3)
FECrr-Con-Desaparición del empleo y autoempleo (0-3)
FECrr-Es-Microemprendimientos (0-4)
FECrr-Sj-Nuevos trabajadores, perfil (0-6)
FECrr-Con-Demandas sociodesarrollistas de Colombia (0-6)
FECrr-Sj-Empresarios (0-3)

Esta red de conceptos es el resultado del análisis realiazdo sobre el archivo de documentos. Para llegar a ella se realizaron 5 pasos:

1- Conformación y delimitación del archivo.
2- Lectura y codificación de las tematicas que aparecidas en el archivo bajo etiquetas que agruparan de manera trasnversal los temas aparecidos en diferentes documentos y diferentes epocas.
3- Agrupación de los códigos que agrupaban temas en familias de temas que agupaban códigos.
4- Establecimiento de relaciones entre familias de temas y agrupación de familias con mayores relaciones.
5- Agrupación de polos temáticos con sus relaciones e identificación de las grandes temáticas que se asimilaron como enunciados. Para este caso 3: inclusión social (Agrupamiento parte superior derecha), economía industrial (Agrupamiento parte inferior derecha) y Economía post-industril y nuevas demandas a la educación para el trabajo (Agrupamiento parte superior izquierda).

A partir del establecimiento de esta red se empezó a articular el trabajo de redacción del presente trabajo, pues con ella se definieron las temáticas, las relaciones y la forma de abordaje de los diferentes temas que aparecián sueltos entre los datos. Esta red representa el mapa de ideas y relaciones sobre el cual se sustenta el presente trabajo.