

La Transformación de la educación Media en Bogotá...

... un atajo para la inclusión social.

Jaime Naranjo
Asesor externo
Secretaría de Educación del Distrito Capital
Unidad de Educación Superior

Índice :

1. Informe ejecutivo	1
2. Introducción	5
3. El público objetivo y el público objeto de la educación Media en Bogotá	8
3.1 La deserción escolar	8
3.2 La edad de los estudiantes	10
4. La Cultura para el Trabajo	13
5. La noción de <i>competencias</i>	16
5.1 El "querer actuar"	19
5.1.1. Prácticas pedagógicas para acompañar el "querer actuar"	20
5.2 El "saber actuar"	22
5.2.1 Prácticas pedagógicas para acompañar el "saber actuar"	23
5.3 El "poder actuar"	24
5.3.1 Prácticas escolares para la implementación del "poder actuar"	25
5.3.2 Instancia Mixta de Gestión Social de Competencias	25
6. Los actores del proceso de <i>Gestión Social de Competencias</i>	29
6.1 El sector productivo	29
6.2 Los jóvenes y el mercado laboral	31
6.3 El sistema de formación profesional	33
6.4 El sistema de Educación	37
7. La transformación de la educación Media	44
7.1 El componente pedagógico	49
7.2 Las Instituciones de educación Media y Superior Técnica y Tecnológica	51
8. Conclusiones	61

1. INFORME EJECUTIVO

El empalme de la educación Básica Secundaria con la Media, es el momento bisagra cuando los adolescentes acentúan su deserción masiva del aparato escolar. La pobreza, la falta de interés por lo que la Media les propone, el embarazo precoz, etc.; les excluyen de la Escuela. Después, para los pocos que logran permanecer en el sistema escolar y obtener el título de bachiller, el filtro será patético al pretender ingresar a la educación Superior. Por ello, garantizar a todas y todos, el derecho a la educación, es un deber de equidad y de inclusión social. Una vez excluidos del sistema escolar, los y las jóvenes, se sienten animados por la ilusión de vincularse laboralmente; no obstante, rápido comprenden que la demanda social de competencias (oferta laboral), poco tiene que ver con las competencias producidas en los ámbitos de formación en la Media. Nótese que al ser la Media el grado más alto de educación que alcanzan muchos jóvenes, ésta adquiere de hecho, para ellos, un carácter terminal y de oferta social de competencias en total desfase con la realidad productiva. De allí se desprende la obligación de la educación para acompañar a sus alumnos en procesos de construcción de proyectos de vida, sin olvidar que de ellos hace parte y de su identidad personal y social, el proyecto laboral.

En efecto, ya no basta con saber puesto que la pedagogía debe además responder al imperativo del qué hacer con el saber, contextualizándolo en el ejercicio de la *Cultura para el Trabajo* como motor de la construcción creadora de relaciones sociales, forjadora de identidad, de ciudadanos, de democracia; productora de sentidos co-responsables en la comunidad y parte determinante en el sistema de producción que le es contemporáneo. Para ello, las nociones y prácticas de *Competencias y Evaluación*, deben evolucionar centrándose más en el individuo, en tanto que producto-productor de interacciones sociales; deben ser un reconocimiento a la diversidad para el actuar pertinente en contexto; tienen que transformar los actuales caminos y respuestas estandarizados y formateados bajo el esquema prescripción/acción, conformidad /certificación, no conformidad /exclusión. De igual manera, y por las mismas razones, la escuela debe reconocer que los espacios y experiencias formadoras son múltiples, que los tiempos de formación son ahora plurales. Las competencias producidas en espacios diferentes a los marcos de la formación institucional, deben ser reconocidas como créditos que permitan el acceso a formaciones técnicas y tecnológicas, por ejemplo, para ser certificadas por el sistema formal.

La educación Media está en mora de construir su propia identidad. Debe, con urgencia, solidificarse como una de las principales ventanas a través de las cuales los y las adolescentes, no sólo se explican el pasado y el presente sino que también se asoman, imaginan y construyen el futuro, el de ellos, el de su comunidad. En esa perspectiva, señalamos a continuación algunas consideraciones, no exhaustivas, que deberían tenerse en cuenta para la transformación de la educación Media:

Puesto que la Media, en tanto que oferta educativa, se impone al imaginario de los estudiantes de la básica secundaria, tiene que sentirse concernida por el despertar de la intencionalidad de los jóvenes en tanto que aspirantes a ser matriculados satisfechos en décimo grado. Debe, en consecuencia, presentar una propuesta con opciones múltiples, acorde con la diversidad de sensibilidades que caracteriza a los y las adolescentes y en consonancia con el tejido socio-productivo. Significa, además, que se hace necesario implementar prácticas curriculares que en

términos de orientación vocacional y ocupacional, les acompañen en los procesos de construcción de sus proyectos profesionales. En ese sentido, la educación básica debe ser el zócalo común a todos y todas. Luego, al terminar el grado noveno, son los individuos quienes toman la decisión sobre el tipo de Media que quieran cursar. De hecho, esta elección y el compromiso que ello implica, redundarían en beneficios para combatir la deserción escolar garantizando la permanencia de los jóvenes en el sistema escolar.

Hoy se llama, con urgencia, a construir la Escuela de la sociedad basada en el conocimiento. Los aparatos industriales, por ejemplo, han llegado, en muchos sectores y en los países del norte, a estabilizar estándares de no defectuosidad, haciendo que la innovación se convierta en la clave de la competitividad. Para ello, se requieren fuertes bases en matemática, física, algoritmia, ciencias experimentales, Ciencias Sociales, Naturales, Letras, Lenguas extranjeras, etc. Los colegios deben ofertar ciclos de educación Media convertidos en centros de excelencia en dichas disciplinas. Ello es prerequisite para la calidad de la educación superior técnica, tecnológica y científica profesional.

La sensibilidad y expresión artísticas y deportivas de los y las estudiantes, deben ser objeto de respuestas prácticas implementadas desde la estructura curricular a todos los niveles de la educación y además, opción de especialización en la Media de varios colegios. Estas instituciones serían espacio para la creación, el esparcimiento y la realización personal; es decir, contribución significativa a procesos de humanización de la Escuela y la sociedad.

Se deben implementar formaciones y certificaciones bivalentes que respeten, de una parte, el derecho de los y las estudiantes a continuar estudios superiores, preparándolos según los términos establecidos por la ley y especificados en el PEI de cada institución; de otra parte, implementar en asociación con otras instituciones, el SENA por ejemplo, la formación de lo que suele llamarse "competencias laborales específicas". En cuanto al ejemplo citado cabe preguntarse sobre la estrategia del aparato educativo: ¿Debe el SENA instalarse definitivamente en las instituciones escolares para que ambos aparatos trabajen mancomunadamente por el cumplimiento de las metas que el gobierno nacional le ha fijado al aparato de formación profesional? o, ¿Se trata de un acompañamiento temporal del SENA al aparato educativo para que éste pueda de manera autónoma asumir la formación bivalente, tal como se hace en otros países? Al concentrarse ambas instituciones, Educación y Formación profesional, en el mismo público objeto (los estudiantes de los grados 10º y 11º), es decir, los y las jóvenes escolarizados; ¿quién se ocupa de los jóvenes desescolarizados? Recordemos que una de las misiones centrales de las estructuras de Formación profesional es convertirse en una segunda oportunidad para aquellos que se encuentran por fuera del sistema escolar y que de hecho, están, en materia de competencias, en peores condiciones aún, que los egresados de la Media.

La oferta múltiple expuesta en los ítems anteriores debe abarcar los dominios de lo intelectual y lo manual, reconociendo en ambos desempeños y sin distinción de género, expresiones igualmente dignas del ser humano. Es, entonces, imperativo, impulsar acciones para que se reconozca, social y económicamente, el equilibrio de ellas puesto que son materializaciones sin relaciones jerárquicas, de la *Cultura para el Trabajo*. Señalemos, por ejemplo, la inequidad con que se valoran las competencias técnicas, tanto a nivel de formación como empresarial. En cuanto a las soluciones que frente a ello se proponen nos llama la atención el hecho, bastante generalizado, de que nos empecinemos en reconvertir a los técnicos en tecnólogos, desconociendo que se trata de recursos humanos diferentes e imprescindibles: ¿no será, en este

¿o sea, peor el remedio que el mismo mal? De igual manera, dadas las "tradiciones" que tienden a darle a la formación para lo manual un carácter terminal, debemos afirmar que absolutamente todo tipo de formación debe garantizar la existencia de pasarelas que permitan la movilidad de los adultos y las jóvenes tanto en lo horizontal como lo vertical.

Los modelos pedagógicos y los abordajes didácticos de la educación Media, que llevan a la práctica de los colegios una estructura curricular con la *Cultura para el Trabajo* como eje transversal, deben poner en el centro al que aprende como actor de sus aprendizajes, gestor de sus proyectos y productor de sus propias competencias. Deben también vincular a la comunidad educativa en acciones que redunden en la estructuración del PEI, la democracia participativa y la pertinencia de la educación contextualizada a nivel macro con la ciudad y la región, y micro con el aula de clase y la institución. Significa además, que la transformación pedagógica debe ahondar en prácticas centradas en el aprendizaje y no en la enseñanza, implementando modelos interdisciplinarios de trabajo a través de la pedagogía por proyectos y semestralizando los grados 10º y 11º para dar mayor impacto, agilidad, flexibilidad y dinámica al proceso educativo.

Sabemos que los docentes, en su formación inicial, no han sido preparados para incorporar la *Cultura para el Trabajo* a las estructuras curriculares; tampoco para lo pedagógico y didáctico de lo laboral; pocos entre ellos para ser tutores, acompañantes, facilitadores o animadores en estos nuevos menesteres. Sabemos también que sin ellos, no es posible la transformación pedagógica de la Escuela. La situación nos invita a implementar acciones que creen semilleros docentes de investigación para gestar proyectos desde los colegios y que incentiven los procesos de autoformación. La academia y la SED deben también a través de los P.F.P.D. acompañar estas acciones. Ahora bien, el manejo de los recursos humanos se convierte en un elemento capital. El fortalecimiento de los proyectos educativos locales puede facilitar la movilidad de profesores voluntarios, que al igual que los estudiantes, podrían integrar instituciones escolares que respondan a sus intereses y competencias docentes.

Puesto que el sector productivo es dominante en el campo de la demanda de competencias y que la Escuela participa en la producción de saberes (insumos de la competencia), y que ahora desea transformar su misión para aceptar como parte de ella la producción de competencias; ¿porqué no hacer de la empresa un lugar de aprendizaje a través de las observaciones pedagógicas, pasantías, contratos de aprendizaje, etc.?

La perspectiva de libre circulación de bienes y servicios, TLC y otros tratados, que implementa desde ya "nuevas lógicas" de productividad y competitividad, llevará a cambios bruscos en las estructuras y procesos del sistema de producción. En esa medida, se hace necesaria la concertación entre los actores de la Producción Social de Competencias para diseñar una política coherente de formación que evite los desencuentros entre la demanda y la oferta social de competencias. Dentro de ese diseño ocupa un lugar preponderante la formación de técnicos y tecnólogos. Estos profesionales son imprescindibles en la tarea de crear atajos para reducir, en el concierto internacional, nuestros diferenciales de productividad.

Las Instituciones de Educación Media y Superior Técnica y Tecnológica, propuestas por el Plan de desarrollo *Bogotá sin indiferencia* y el Plan sectorial de educación *Bogotá una Gran Escuela*, son, en consecuencia, una necesidad apremiante. Ellas se sustentarían en una estructura curricular articulada que integre propedéuticamente los ciclos de Media y superior para optimizar

tanto la calidad de la formación como la duración de los estudios, gracias al sistema de créditos. De otra parte, estas instituciones al ser producto de la reconversión de colegios existentes en cuyos espacios se desarrollaría el total de la formación, se convierten en una posibilidad, y esa es la voluntad de la administración distrital, para garantizar el acceso y permanencia a y en la educación Superior de jóvenes de sectores vulnerables, mediante una política de incentivos económicos y préstamos blandos.

2. INTRODUCCIÓN

El ciclo de la Media es el "patito feo" de la educación en Colombia. Quizás el apego constitucional de las diferentes administraciones educativas, haya hecho que los esfuerzos se concentren en los periodos que abarcan la educación gratuita y obligatoria que según las convenciones debería llegar hasta 9º grado. En efecto, los esfuerzos e inversiones consagrados a la educación han sido por décadas ampliamente insuficientes, obligando a los gobernantes de turno a determinar prioridades en cuanto a programas y ejecución presupuestal; los niños, con justa razón, han sido prioritarios. Al abordar la básica secundaria y la Media (grados 10º y 11º) las arcas del estado están exangües. De manera paralela (¿causa / efecto?) los pedagogos que hablan del adolescente / joven, han ido pasando de moda y los académicos que tienen a la Media como objeto de estudio son bastante escasos. Paradójicamente, el empalme entre los últimos años de educación básica secundaria y la Media coincide con el periodo pico en el que el grueso de los y las adolescentes deserta de la institución escolar. Más delicado todavía: es el momento cuando los y las adolescentes se encuentran ante varias encrucijadas:

- Construir su identidad para tomar conciencia del quién soy, de donde somos, qué soy; aprehender el presente y proyectarse hacia el futuro; construir los caminos y darse los medios para desarrollar con éxito esos proyectos;
- Resolver la disyuntiva del seguir estudiando (para qué y qué) o vincularse laboralmente para garantizar su propia subsistencia y muy a menudo la de la familia;
- Encontrar interés por el futuro que, ante sus ojos y representaciones, promete el "invertir o malgastar" dos años de vida cursando la Media;
- En el caso de las adolescentes debe sumarse el embarazo precoz que, sobre todo en los sectores más vulnerables, es un fenómeno de proporciones alarmantes tanto en lo académico como lo humano, social y económico.

Como efecto directo de esa misma política de abandono de la Media, se han ido esfumando en las diferentes administraciones, en Bogotá por ejemplo, las estructuras organizativas que federan, diseñan y ejecutan programas que impacten este ciclo en su globalidad. Las acciones que le atañen suelen estar atomizadas en múltiples direcciones de la administración pública, dentro y fuera de las Secretarías de educación. Su marco jurídico reviste las mismas características puesto que la ley 115 es bastante parca y contradictoria al abordar la educación Media. La 749 pretendiendo marcar pautas y allanar el camino hacia la articulación con lo técnico, tecnológico y profesional; no ha hecho más que atizar la confusión. La ley 30, sobre la educación Superior, se instala del otro lado del río creando muchas trabas para construir puentes que nos lleven a hablar de articulación orgánica Media / Superior.

La Alcaldía Mayor de Bogotá desde su Plan de desarrollo *Bogotá sin indiferencia* y la Secretaría de Educación del Distrito Capital, a través del Plan sectorial *Bogotá: una Gran Escuela*, han decidido tomar cartas en el asunto, haciendo del programa "Educación para jóvenes y adultos"

uno de los tres proyectos específicos prioritarios de la acción educativa para el 2006. Parte fundamental de dicho proyecto es la *Transformación de la educación Media y su articulación con la Superior y el mundo del trabajo*. Es, precisamente, a este tema que apuntan nuestras reflexiones en el presente documento.

Cuatro prioridades animan el proyecto "*Educación para jóvenes y adultos*"⁴:

- Acceso y permanencia, a y en la educación, para todas y todos;
- Transformación pedagógica de la Escuela y la enseñanza;
- Brindar más y mejores oportunidades académicas y laborales a los y las jóvenes;
- Implementar una gestión educativa humana, eficaz y sostenible.

El marco conceptual de la actual administración, instaura la *Cultura para el Trabajo* como eje transversal para la transformación curricular y la implementación de nuevas prácticas pedagógicas que materialicen esta noción; desarrollaremos aquí la idea que nos inspiran estos conceptos. Pretendemos desentrañar sus relaciones con otras nociones como las de *Competencias y tecnología*, por ejemplo. Estos términos, entre muchos otros, habitan ya como prácticas, bastante heterogéneas por cierto, en las aulas de las instituciones escolares del país; empero, una gran confusión gravita en torno a ellas puesto que el diálogo entre actores de la educación sobre dichas temáticas, ha brillado por su ausencia. Son políticas decididas "desde arriba" e impuestas "hacia abajo", sin un acompañamiento que ayude al docente, a comprender los alcances, matices y aplicaciones de conceptos como objetivos, logros, estándares, competencias; etc.

Estos son, *grosso modo*, los tópicos que enmarcan nuestro discurso y nuestra acción; razón por la cual nos adentraremos en los meandros de la propuesta que sobre estos temas está implementando la Secretaría de Educación en Bogotá. Justamente, éste texto es, como la *competencia*, expresión individual, mirada personal, de una construcción colectiva, social; es fruto de la interacción con la gente que en el seno de la Subsecretaría académica, bajo la dirección de Alejandro Álvarez Gallego, reflexiona, diseña, crea y desarrolla una nueva política para la educación Media. Nos enorgullecemos también de los valiosos aportes recibidos de la academia (la Universidad Distrital y el IIE de la Universidad Nacional) e igualmente de otros docentes y administrativos que han dado ya pasos importantes en este tipo de programas en otras ciudades del país; con ellos tuvimos la oportunidad de intercambiar experiencias e ideas en un taller convocado por la Secretaría de Educación de Bogotá y realizado el pasado 10 de octubre: "Hacia una política de educación Media articulada con la Superior y el mundo del trabajo en el Distrito Capital"

Finalmente, resaltamos la implicación en este debate del profesor Abel Rodríguez Céspedes, Secretario de educación del Distrito, con quien tuvimos la oportunidad de charlar en torno al borrador de este documento; sus anotaciones alimentaron la utopía aterrizándola en una práctica que debe ir dando pasos, tan largos como la historia lo permita. Se trata de hacer cambios curriculares, de crear nuevas prácticas pedagógicas articuladas en lo macro con la ciudad y la localidad y en lo micro con la institución y el aula de clase. Pretendemos, en

⁴ Secretaría de educación del Distrito, Unidad de Educación Superior, Documento interno, Mayo de 2005.

resumen, incursionar en lo que los filósofos llaman la *causalidad circular* aplicada a la escuela bogotana para que transforme al hombre mientras que éste transforma su escuela, construyendo una sociedad más democrática, más justa y más incluyente.

3. EL PÚBLICO OBJETIVO Y EL PÚBLICO OBJETO DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN BOGOTÁ

Todo proyecto de formación debe estar contextualizado. Parte esencial de esa contextualización consiste en comprender la especificidad del público objetivo; es decir, aquel a quien el proyecto pretende captar (usuario virtual) y el público objeto (usuario real) que siendo estudiante de "carne y hueso" y con nombre propio, está matriculado y asiste a la institución escolar. Basándonos en una batería de estadísticas que nos proporciona la sub-dirección de análisis de la Secretaría de Educación Distrital, intentaremos acercarnos a un "retrato", bastante general, sobre la edad y algunos comportamientos de los usuarios virtuales o reales de la Educación Media en el Distrito Capital. De manera preliminar echemos una ojeada a lo que el Plan sectorial *Bogotá una Gran Escuela* piensa sobre la "Materialización del derecho a la educación":

(...) para lograrla la administración distrital se propone avanzar en la universalización de la educación básica y ampliar la cobertura de la educación preescolar, media y superior, brindando oportunidades por igual a todas las familias para acceder a las instituciones oficiales y a las financiadas con los recursos públicos.

La tarea se anuncia difícil sobretodo cuando enfatizamos los propósitos de la Secretaría de educación de Bogotá, respecto a la Media y Superior puesto que el mismo Plan sectorial afirma:

En la ciudad habitan cerca de 1.600.000 jóvenes entre los 14 y 26 años. (23.6% de la población total), de los cuales aproximadamente el 53% son mujeres y el 47% hombres; el 16% pertenece a hogares en condición de miseria y el 26% a hogares de situación de pobreza; sólo el 44% asiste al sistema educativo (...) el desempleo alcanza en ellas y ellos el 30%, además el 8% son jefes de hogar, y en general no disponen de escenarios para la participación y la decisión.

3.1. La deserción escolar

El número de jóvenes que se encuentran por fuera del sistema escolar es alarmante. Hablar de permanencia y deserción en la educación es referirse a una verdadera catástrofe. Señalemos de paso que aun en estas condiciones, la situación en Bogotá está lejos de ser la peor del país. Las estadísticas nos dicen que los y las estudiantes llegan relativamente agrupados hasta terminar el primer año de la básica Secundaria puesto que es en el grado 6º cuando se alcanza el pico más alto de matriculados en la educación oficial, 88.807, para caer progresiva y vertiginosamente a 50.016 en grado 11º (datos 2005). El título de bachiller lo obtienen apenas un poco más de 43.000 (cifra 2004). Significa que entre 6º y el fin de la Media, desaparece cerca del 56% del público objeto de la educación Secundaria y Media oficial. Si bien es cierto el pico mayor de deserción escolar en la educación oficial es del 4.9% en el grado 6º, el ritmo es sostenido y muy alto en los grados que se suceden (ver cuadro 1). Para información del lector lo invitamos a consultar en la Secretaría de Educación las estadísticas equivalentes para la educación privada; sin embargo, no nos referiremos a ellas ya que por razones que no vamos a abordar las consideramos poco fiables

Cuadro 1**TASA DE DESERCIÓN EN ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS OFICIALES SEGÚN LOCALIDAD Y GRADO AÑO 2004**

Localidad	GRADO 6	GRADO 7	GRADO 8	GRADO 9	GRADO 10	GRADO 11
Usaquén	2,6	3,5	4,5	4,8	2,5	1,2
Chapinero	7,3	9,4	4,1	5,9	8,0	0,7
Santafé	11,7	11,5	7,0	6,4	5,6	2,6
San Cristóbal	3,7	4,0	4,1	3,2	5,1	2,5
Usme	5,2	5,4	5,8	5,4	5,6	2,8
Tunjuelito	4,7	3,4	3,3	2,7	3,3	2,0
Bosa	3,6	3,4	3,5	3,2	2,9	1,2
Kennedy	5,2	4,9	4,3	3,9	3,5	2,1
Fontibón	6,8	6,1	5,7	5,2	5,6	2,7
Engativá	3,8	3,9	3,4	3,1	3,4	1,7
Suba	3,0	2,8	4,0	3,1	2,3	0,8
Barrios Unidos	6,3	3,9	5,1	3,7	3,0	0,5
Teusaquillo	5,2	6,3	3,4	3,9	2,4	1,4
Los Mártires	6,2	6,1	5,1	4,9	4,5	1,1
Antonio Nariño	4,8	6,3	5,2	5,8	7,5	2,5
Puente Aranda	3,7	3,5	3,2	2,9	1,8	2,1
La Candelaria	5,7	3,4	5,3	5,7	2,3	3,1
Rafael Uribe	6,9	5,2	4,9	4,7	4,7	1,2
Ciudad Bolívar	5,2	4,4	5,0	4,6	4,3	2,4
San Juan de Sumapaz	2,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Total de grupo	4,9	4,5	4,4	4,0	3,9	1,8

Fuente: Cálculos Subdirección de Análisis Sectorial- SED, con base en C-600.
Año 2005

TASA DE DESERCIÓN INTRA-ANUAL

NOTA :EL CALCULO INCLUYE JORNADAS DIURNAS DE LOS ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN FORMAL REGULAR

Destacamos algunos elementos:

- La deserción toma grandes proporciones a partir del grado 6º (4.9%) en promedio pero, con picos máximos diferentes y diferenciados según el grado y la localidad : En 6º grado: Santa Fe (11.7%), Fontibón (6.8% en grado 6º); en grado 7º : Chapinero (9.4%); en grado 8º : Usme (5.8%); en grado 9º : La Candelaria (5.7%); en grado 10º : Antonio Nariño (7.5%); en grado 11 : La Candelaria (3.1%);
- La tasa de deserción acumulada sobre la totalidad de la escolaridad presenta algunos resultados que en nuestro contexto son difíciles de leer: Ciudad Bolívar 3.6%; Antonio Nariño 4.8%; Barrios Unidos 3.9%; Fontibón 4%; La Candelaria 4%; Chapinero 5%; Santa Fe 6.3%. La tasa promedio de deserción escolar desde el grado 0 hasta el 11, es del 3.2%.
Fuente: Análisis Sectorial SED, C-600, 2005.

Unos al ver que en casa hay que trabajar para comer, no tienen otra opción. A otros, la escuela les parece un infierno y se van. Muchísimas adolescentes / jóvenes deben sumar a lo anterior el peso de un embarazo precoz. Esos son los clásicos caminos que llevan desde edades tempranas a la exclusión. No estaría de más una profunda reflexión con todos los actores de la educación sobre las consecuencias del fracaso escolar. Ese hecho, tan banal, tiene consecuencias que a los y las jóvenes les hace arrastrar a menudo, consecuencias funestas a lo largo de toda la vida. El camino de los y las jóvenes, el público objeto de la educación Media, divaga siempre hacia horizontes desconocidos; su camino está lleno de obstáculos y con mayor razón para los que padecen el estigma de pertenecer a la "casta" de los vulnerables.

3.2. La edad de los estudiantes

En cuanto a la edad de los y las jóvenes que tienen vocación a cursar la Media y los que están matriculados en ella, veamos el cuadro 2.

grado/edad	8	9	10	11	12	13	14
6	0	355	1 699	25 393	34 548	16 490	7 378
7	0	0	375	1 888	23 000	30 847	16 214
8	0	0	0	315	1 849	21 267	28 319
9	0	0	0	0	254	1 787	19 741
10	0	0	0	0	0	196	1 714
11	0	0	0	0	0	0	125

grado/edad	15	16	17	+ 18 AÑOS
6	2 944	0	0	
7	7 118	2 613	0	0
8	14 847	6 603	2 337	0
9	25 885	14 754	6 589	2 097
10	16 821	22 215	12 707	7 214
11	1 525	13 955	18 125	16 286

Fuente: Cálculos Subdirección de Análisis Sectorial- SED, con base en C-600. Año 2005

Subrayemos dos datos:

- La edad de los y las estudiantes de 9º grado va desde los 12 (254 estudiantes) hasta los 18 años (2097 estudiantes). La mayoría de ellos se concentra en el rango de edad 14 / 16 años; es decir, el %%%%. Este es el grupo etareo al que correspondería decidir el tipo de educación Media que quieren cursar o tomar la decisión de abandonar los estudios;
- Los estudiantes de la media tienen una edad que oscila entre los 13 años (196 en 10º grado) y 20 años (1.407 en grado 11). El grupo más homogéneo tiene edades entre los 15 y 17 años en 10º grado (%%%) y entre los 16 y 18 años en 11º (%%%). Este es el grupo etareo que enfrenta la disyuntiva de acceder a la educación Superior (33% de los bachilleres hoy), o intentar la vinculación laboral (más del 65%). Fuente: SED Bogotá.

Respecto a las estadísticas presentadas pretendemos subrayar, de una parte, la existencia de un fenómeno hoy bien identificado pero poco estudiado: la deserción escolar; de otra parte, a la luz de los datos de los que disponemos sobre la edad de los educandos, queremos sugerir algunos rasgos generales que buscan ante todo invitar a los pedagogos y administradores de la educación, a interesarse por la especificidad de los grupos etareos y lo que ello implica, en el caso de los y las estudiantes de la educación Media y también de aquellos a los que ésta se les presenta como continuación lógica de su carrera académica; es decir, quienes cursan el grado 9º. No abordaremos, por carecer de elementos de análisis y por ende de respuestas, la situación bien particular de los que desertan en su paso del grado 6º al 7º (el pico más alto en la educación oficial); la edad de estos y estas, va de los 9 a los 15 años aunque el grupo mayoritario tiene una edad entre los 11 y los 13 años (ver cuadros 1 y 2): ¿Por qué desertan estos niños y adolescentes? ¿Qué deviene el cotidiano de los "desertores"? En todo caso, basta con formular tales preguntas para sentirse invadido por un cierto escalofrío.

El grueso de los y las estudiantes de los que aquí nos ocupamos, tiene entre 13 y 18 años; en los extremos encontramos algunos de 12 años (254 en 9º) y otros de 19 (1.703 en 10º, 4.437 en 11º); en grado 11º contamos 1.407 con 20 años. ¿Podemos afirmar en consecuencia, que el grueso de los públicos objetivo y objeto de la educación Media son las y los adolescentes? El tema es espinoso puesto que es bastante difícil poner de acuerdo a los especialistas de las diferentes disciplinas sobre el rango de edades que cubre el periodo de la adolescencia. Hoy en Europa los autores más escuchados (Chartier, Jeammet) sugieren que como consecuencia de la prolongación de los estudios y el aplazamiento de la vinculación laboral la adolescencia se ha extendido hasta los 26 años o más. Dado que en nuestras tierras las cosas funcionan de manera inversa, poca escolarización y búsqueda temprana de vinculación laboral, ¿podríamos afirmar que la adolescencia se ha acortado?

Quizá sea más viable encontrar una respuesta a nuestro interrogante hablando de jóvenes que comparten actitudes y contextos que los constituyen en un grupo social con diferencias marcadas respecto a los otros. Citemos el hecho de que padres, educadores y la sociedad en general evidencian grandes dificultades para comunicarse con ellos, justo en la época en que avanzan a tropezones construyendo su autonomía afectiva y relacional. Son un valor social que se hace sentir en el dominio de las "apariencias", federados por sus maneras de vestir o por expresiones musicales que vehiculan una proyección estética que marca su época. La sociedad ante sus ojos suele ser una paradoja: les atrae y les repugna. Deben confrontar dos angustias humanas fundamentales que les llevan a un conflicto: el miedo de verse abandonados si nadie se preocupa por ellos y el miedo a ser manipulados si son objeto de atención por parte de los otros (Jeammet Philippe). Les gusta correr riesgos y sentir ciertas emociones que a los adultos les cuesta trabajo comprender. Son presa fácil de angustias excesivas y malestar asociados a su apariencia física, por ejemplo. Su iniciación sexual es cada vez más temprana entre tensiones generadas por la despreocupación y el miedo a amenazas como el SIDA, el embarazo, etc. Tienen conflictos recurrentes frente a la autoridad. Las drogas, el alcohol y el discurso moral se asoman insistentes en momentos en que su la personalidad está en proceso de estructuración.

La educación Media es uno de los espacios donde se supone que los y las jóvenes encuentran recursos que al incorporarlos ayudan a estructurar la identidad personal. La escuela es un referente individual en la medida en que reconoce al estudiante por su nombre, por su historia. Es también un referente social donde el o la joven puede reconocerse en la interacción de la mirada que tiene de los otros y los otros de él/ella. Aquellos que desertan tienen dificultades

para construirse esos referentes. Es precisamente por ello que muchos son presa fácil de las pandillas que suplen esa necesidad del ser: pertenecer a un grupo, ser reconocido como individuo, compartir una identidad. Respecto a ellos/ellas tenemos que hablar de afirmación, de la construcción de un proyecto profesional y del rol orientador que la escuela debe asumir; e inclusive, de descubrimiento o afianzamiento de la sexualidad. En fin, es un hecho, la escuela es un escenario en el que se deja de ser niño, se es adolescente / joven y se resuelve a veces el dilema de tener que asumirse como adulto de manera precoz.

A manera de resumen evoquemos la imagen con la que Françoise Dolto describe al adolescente y que a nuestro juicio, se acerca a la imagen de aquellos jóvenes ante los cuales la Media se presenta como oferta educativa. Nos dice ella que el o la adolescente se puede comparar con el cangrejo cuando pierde su caparazón viéndose obligado a esconderse bajo las rocas mientras secreta uno nuevo.

4. LA CULTURA PARA EL TRABAJO

El trabajo es inherente al ser humano. Hablar de *Cultura para el trabajo* es hablar del papel que el hombre juega en la sociedad y también, del lugar que la sociedad ocupa en el individuo². El ser humano es, merced al trabajo, un producto productor (Morin, 1997)³

La *Cultura para el trabajo* es la materialización, la expresión en todas sus sensibilidades, del actuar de la condición humana como motor transformador de su entorno, en tanto que creador de relaciones y hábitos⁴ sociales. En cuanto a su materialización en prácticas escolares:

"...busca fortalecer desde una concepción pedagógica la formación integral de los jóvenes que les permita el desempeño en los campos académicos, laborales, participativos y ciudadanos⁵."

Significa que en los grados 10º y 11º la *Cultura para el Trabajo* se desarrolla:

- Incorporando a los PEI prácticas pedagógicas que tengan que ver con estrategias para manejar procesos y resultados; trabajo en equipo; construcción colectiva de proyectos; desarrollo del pensamiento lógico; optimización de los desempeños en la elaboración del discurso, la verbalización de lo que se piensa, la argumentación, la síntesis; etc.;
- Desarrollando modelos de educación Media con identidad; es decir, opciones múltiples de excelencia en diversas disciplinas que dialoguen con la diversidad de identidades de los docentes, los y las jóvenes, el tejido socioproductivo, los senderos académicos: matemáticas, ciencias naturales y sociales, lenguas, filosofía, danza, teatro, audiovisual, técnicas, tecnologías, deporte, etc.;
- Articulando la Media con programas de formación laboral, en alianza con Instituciones de educación Superior o el SENA, por ejemplo; para que mediante una certificación bivalente los estudiantes puedan continuar sus estudios superiores o, al estar dotados de un capital de competencias, opten por un empleo, en caso de que las circunstancias los obliguen;
- Implementando métodos y prácticas de orientación vocacional y ocupacional. Acompañando a los y las jóvenes para que se reconozcan en su presente, y construyan sus representaciones del futuro y proyectos de vida que incluyan lo profesional. Creando nuevas dinámicas para que se hagan a sus propios métodos, produzcan competencias y desarrollen estrategias que les llevarían a afinar la idea que tienen de sus propios sueños y a hacerlos realidad;

² TODOROV TZVETAN, *La vida en común*, Santillana. S.A. Taurus, Madrid, 1995.

³ MORIN E. *De la réforme de l'Université*, Congreso de Locarno, 30 abril – 2 mayo 1997; Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires, CIRET.

⁴ Bourdieu, P., Passeron, J.C. *La reproduction*, Pais, Minuit, 1970.

⁵ SECRETARIA DE EDUCACION DE BOGOTA, Unidad de Educación Superior, *documento interno*, Bogotá, 2005.

- Articulando la Media con la Superior y el mundo productivo para optimizar los procesos de producción de competencias técnicas y tecnológicas; la duración de la formación; y el acceso de los y las jóvenes de sectores vulnerables a la educación terciaria.

Dicho de otra manera: la *Cultura para el trabajo* en la educación Media se evidencia mediante la construcción y el desempeño en la diversidad de sensibilidades, representaciones, imaginarios y vocaciones de los educandos, con criterios de pertenencia y pertinencia; es decir, en interacción con las especificidades de su entorno. En cuanto a la noción de "representación", que en este contexto pretende ser un supuesto para generar prácticas, nos remitimos a la definición que nos propone Guichard⁶:

La representación social no es una opinión, es decir, una reacción de individuos o grupos de individuos ante un objeto dado. Tampoco es una simple imagen, una reproducción de la realidad externa. Es ambas cosas a la vez: una relación establecida por un individuo que pertenece a un grupo determinado con una realidad que ese individuo interpreta. Es un reflejo tanto del objeto como de la actividad del sujeto que conoce ese objeto: el sujeto no es un simple receptáculo sino un actor, un constructor.

Complementemos esta definición con la que desde el psicoanálisis, nos presenta Moscovici⁷:

La representación se estructura a través de dos orientaciones: una de ellas tiende a reflejar el objeto del modo más completo posible; la otra tiende a aprehender lo real de tal modo que forme una unidad con el conjunto de las experiencias anteriores y la situación del sujeto

Es precisamente la especificidad de la interacción del individuo con el mundo, los objetos, la naturaleza, el entorno; lo que construye la multiplicidad de opciones, aspiraciones y caminos. El objeto a transformar, seguimos hablando de la educación Media, puede ser entonces el de cualquier disciplina: lo humanístico, lo científico, lo deportivo, lo artístico, etc.; abordándolos desde lo manual o lo intelectual y sin distinción de género; sea con criterios estéticos de mera satisfacción personal o de rendimiento económico y social. La realización individual y social del individuo, asociada al imperativo de dinamización del tejido socio-productivo, son entonces los elementos clave que deben guiarnos en nuestro acercamiento pedagógico a la *Cultura para el trabajo*. En tal sentido, la *transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza*, en sus prácticas, apunta a la institucionalización del hombre como objeto de estudio y como materia a transformar por él mismo.

En efecto, ya no basta con saber puesto que la pedagogía debe además responder al imperativo del qué hacer con el saber, contextualizándolo en el ejercicio de la *Cultura para el Trabajo* como motor de la construcción creadora de relaciones sociales, forjadora de identidad, de ciudadanos, de democracia; productora de sentidos co-responsables en la comunidad y parte determinante en el sistema de producción que le es contemporáneo. Sobre esas relaciones del hombre / escuela, y nuestra responsabilidad frente a los y las jóvenes que estamos educando; echemos un vistazo a otra afirmación de Guichard:

⁶ Guichard, J., *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Barcelona, Laertes, 1995.

⁷ Moscovici, S., *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.

El sistema de enseñanza puede considerarse, pues (por decirlo en imagen) como una especie de espejo estructurado y estructurador en el que el joven aprende a verse a sí mismo, a representarse de un cierto modo su futuro en general, lo que sabe, lo que puede aprender y lo que puede hacer. Ciertamente que la imagen espejada no será por fuerza la única representación del yo para el adolescente; pero, para muchos, esa visión escolar, estructurada de ese modo, puede que sea especialmente compulsiva y que se incorpore duraderamente⁸.

En todo caso y en toda circunstancia de la vida, a cualquier edad y en cualquier ciclo escolar o laboral; los individuos frente a los hechos, deben forjarse conceptos, actuar, interactuar, ejercer la *Cultura para el trabajo*; de hecho, la competencia es una de sus expresiones. "Actuar pertinentemente en contexto" es una frase de cajón que se acomoda bien con todas las definiciones de *Competencia*; en efecto, se trata de eso. Si la escuela educa, forma integralmente a los y las jóvenes, para sopesar contextos y tomar decisiones; está acompañando a individuos para producir sus competencias; para que construyan estrategias que les permitan ser competentes a lo largo de toda la vida. La noción de *competencia* no se resume al mundo del trabajo remunerado, ni es necesariamente uno de los cachos del neoliberalismo. Otra cosa es la lectura que desde diferentes ángulos se hace de la noción de competencias y las prácticas que por consiguiente se implementan. A continuación abordamos con más amplitud esta problemática.

⁸ Guichard, J., obra citada.

5. LA NOCIÓN DE COMPETENCIAS

La guía conceptual que sobre el tema de las competencias presentó el Ministerio de Educación Nacional, en agosto de 2003, a las Secretarías de educación y a las Instituciones educativas, con miras a impulsar la formación laboral, nos dice:

La aplicación del enfoque de competencias laborales se inició en el Reino Unido en 1986; posteriormente fue asumido por Australia (1990) y México (1996), a través de políticas impulsadas por los gobiernos centrales para consolidar sistemas nacionales de elaboración, formación y certificación de competencias, con el propósito de generar competitividad en todos los sectores de la economía⁹.

Sin embargo, ya en los años 70, en Francia, encontramos una definición de competencias, negociada por obreros y patronos, en la convención colectiva de la federación de la metalurgia; definición que corresponde con la que el gobierno nacional, con el SENA como adalid, impulsa hoy:

El concepto de competencia surge de la necesidad de valorar no sólo el conjunto de los conocimientos apropiados (saber) y las habilidades y destrezas (saber hacer) desarrolladas por una persona, sino de apreciar su capacidad de emplearlas para responder a situaciones, resolver problemas y desenvolverse en el mundo. Igualmente, implica una mirada a las condiciones del individuo y disposiciones con las que actúa, es decir, al componente actitudinal y valorativo (saber ser) que incide en los resultados de la acción¹⁰.

A manera de anécdota contemos que esa misma federación sindical lucharía después, durante muchos años, por corregir aquella, según sus intereses, desafortunada definición.

La noción de "competencias" no es un invento de ningún país y mucho menos un embeleco más de los pedagogos, ni de los lingüistas como también se suele sugerir. Es una construcción social, nacida de las tensiones entre los actores del mundo laboral en los países industrializados; es producto de los procesos de transformación del sistema de producción a todo lo largo del siglo XX. Ciertamente es que la polisémica "competencias" existía ya en el lenguaje familiar y sigue existiendo en el elaboradísimo discurso de los lingüistas; es válido, inclusive, afirmar que fue A.J. Greimas, gracias a la semiótica discursiva,¹¹ quien influenció a los teóricos de la ingeniería de formación en la apropiación de dicho concepto y su transposición a otro ámbito, el laboral, que es precisamente al que nos referimos en este texto y que proviene del debate sobre la empleabilidad y el desempleo, generado por la crisis económica vivida en Europa desde los años

⁹ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, *Competencias Laborales: Base para mejorar la empleabilidad de las personas*, Bogotá, 2003.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Consultar: SERRANO OREJUELA E., *Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia*. En *El concepto de competencia II, Una mirada interdisciplinar*, colectivo, Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandria libros, Bogotá, 2002.

70: El sistema industrial de producción mecanizado, predominante en el siglo pasado, que en Europa y Estados Unidos llegaría a su apogeo en los años 60, e iniciaría su desmonte en los años 70 para dar paso a la automatización; se basaba en la dinámica de un sistema conocido sucesivamente como taylorismo, fordismo y postfordismo. Estos sistemas compartían la noción de la adición del "saber", "saber hacer" y "saber ser"; fue entonces cuando, en esos términos, se acuñó esa primera noción de competencias.

La "Organización Científica del Trabajo", desarrollada por Taylor, se instalaría en los países industrializados como forma y filosofía de producción, a más de estructura organizativa y metodología para la formación. Se trataba de describir y prescribir una tarea que el asalariado debía ejecutar al ritmo que imponía la máquina. El "saber", se limitaba a que el ejecutante asimilara lo que tenía que hacer y además, a no olvidar que debía olvidarse de pensar, tanto en el producto de su trabajo como en los procesos para su elaboración. Dejemos que el mismo Taylor nos lo explique:

Cada obrero debe aprender a abandonar su manera particular de proceder, a adaptar sus métodos a las nuevas reglas, acostumbrarse a recibir órdenes y a ejecutarlas en lo que conciernen los detalles grandes y pequeños que antes se dejaban a su iniciativa¹².

El "saber-hacer" se medía, en el obrero, con estándares de precisión y cadencia, evaluando la distancia o desviación entre lo prescrito y lo ejecutado: el gesto y el cronómetro. El "saber ser", de connotación moral, remitía a las normas de comportamiento que los grandes industriales y la sociedad pregonaban en la época. A esto, por aquellos días, ya se le llamaba *competencias* aunque no sólo por esta razón sino también por muchas otras; entre ellas, la génesis misma del concepto que está estrechamente asociada a la evolución de los términos del contrato de trabajo o, para ser más exactos, a lo que él ha representado en su devenir histórico.

Los primeros años de la industrialización se sustentaban en una noción fuerte de "Oficio"; es decir, un trabajador polivalente que manejaba la gama de "saberes" e intervenciones en un quehacer específico. Más tarde, el desarrollo e implementación de la teoría tayloriana, llevó a dividir las tareas en gestos compartimentando las actividades, concentrando al individuo en la manipulación de una parte del proceso e ignorando el entorno, el todo. La noción de "cualificación" reemplazó entonces la de "oficio"; en ella, el obrero cualificado desempeñaba una parte y sólo esa parte del oficio. En ambos casos, se establecía desde un principio, para efectos de la vinculación laboral, la correspondencia entre el Oficio o la Cualificación y el salario. La progresión de la carrera se determinaba por antigüedad; es decir, los años de servicio hasta llegar a la jubilación.

Este sistema de contratación laboral, sobre todo en los países del hemisferio norte, ha ido perdiendo peso al debilitarse lo que se conoce como "prescripción cerrada". Paulatinamente se ha ido reemplazando, desde los años 70/80, por la "prescripción abierta"; significa que ya no se predetermina una tarea a cumplir sino un objetivo, unos logros a alcanzar. El asalariado debe poder movilizar, constantemente, todos los recursos de los que dispone - sean incorporados (adquiridos) o de redes (disponibles en su entorno)- para producir nuevas competencias adaptándose a nuevos contextos; dicho de otro modo, actuando de manera pertinente frente a situaciones particulares que debe resolver. De ahí la insistencia, paralela a la "gestión por

¹² Taylor, citado por Le Boterf G. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Editions d'Organisation, Paris, 2000

competencias", en el aprender a aprender para que el individuo garantice su autoformación y empleabilidad a lo largo de toda la vida. Las antiguas relaciones contractuales se sustentaban en convenciones colectivas o disposiciones patronales que concernían el grupo, la masa de trabajadores de una empresa, de un sector, de un oficio, o de los que compartían una misma cualificación. Las nuevas estructuras organizacionales, en cambio, llevaron a considerar que cada persona y no el colectivo, disponía de un capital individual de competencias. Hasta los sindicatos se han ido convirtiendo a esta filosofía aceptando y reivindicando, en algunos casos, el carácter individual de la competencia. Es precisamente a partir de allí que se construye el supuesto de que cada asalariado puede y debe implementar sus propios sistemas de aprendizaje y de evolución profesional. Fue así, en síntesis, como se solidificó la noción de "competencias" sustituyendo a las de "Oficio" y "Cualificación".

El auge de la teoría de las competencias vendría, un poco más tarde, como parte de la respuesta que se construyó para hacer frente a la crisis económica que azotó a Europa, justo cuando los "treinta gloriosos"¹³ llegaban a su fin. Este momento coincide con el impulso que se le dio a la libre circulación de personas, bienes y servicios; mediante los tratados de libre comercio firmados por los países constitutivos de lo que por entonces se llamó la Comunidad Económica Europea. La competencia exacerbada hacia la productividad y la competitividad, llevó a los diferentes países a cambiar la estructura de su sistema de producción. Ello hizo que la industria mecanizada se transformase rápidamente en automatizada. Las antiguas máquinas fueron desalojadas de las fábricas y con ellas los obreros que las manejaban pues era evidente que no estaban en capacidad de asumir las funciones que demandaban los nuevos equipos; sus competencias eran obsoletas. De otro lado, gran paradoja, la demanda de competencias generada por estos cambios no encontraba respuesta en el mercado laboral ya que nadie había sido formado para operar los nuevos equipos industriales que, a su vez, eran producto del inusitado desarrollo tecnológico que caracterizaba aquella época. El desempleo creció de manera alarmante, al igual que las pérdidas del aparato productivo. Fue entonces cuando se constituyó un pacto de "*Gestión Social de Competencias*" entre los actores de la producción, la formación y la educación. Dicho pacto tomaba como principio de base el hecho de que las empresas debían integrar a sus estudios de evolución del aparato productivo, la identificación de las competencias necesarias al funcionamiento futuro de esas novedades (*Análisis previsional de competencias*). Basándose en ese modelo, se construyó, desde entonces, un plan de formación en el cual participa toda la colectividad. La educación nacional, en Francia por ejemplo, creó, en 1966, los Institutos Universitarios Tecnológicos, IUT (2 años de educación superior articulados con la educación media) y los bachilleratos "laborales", que fueron certificados a partir de 1985 con pruebas de estado en 12 modalidades (y más de 200 especialidades) que resultaron ser, a la postre un arma contundente que logró vencer, en gran parte, la deserción escolar.

Se trataba de evitar que se repitiesen los desencuentros entre la *demanda y la oferta social de competencias*; es decir, entre las acciones pertinentes que exigían los puestos de trabajo disponibles en el aparato productivo y las respuestas que podían producir los individuos, en sus desempeños. Se "mutualizaron" los costos y esfuerzos para la *Producción Social de Competencias*, racionalizando el gasto y optimizando los procesos de formación gracias a las acciones concertadas de la Educación nacional, el aparato de Formación profesional, los sistemas internos de capacitación de las empresas y las federaciones sindicales en representación de los asalariados. Hoy existe un sistema articulado con roles claramente

¹³ Con este nombre se conocen las tres décadas posteriores al fin de la segunda guerra mundial. Fueron años de bonanza económica.

definidos para la producción, por parte de cada ciudadano, de su *capital individual de competencias*. La construcción social de dicho capital pretende garantizarle la empleabilidad al ciudadano; y a la empresa, la posibilidad de encontrar, en toda circunstancia, respuesta pronta a la demanda de competencias del sistema productivo.

Ahora bien, hoy cohabitan allí como en todas partes del mundo, varias nociones de *competencia* que se adaptan a la coexistencia en un mismo entorno socioeconómico de diferentes formas de producción. Es evidente, además, que la noción de competencia en términos de prescripción / ejecución (modelo tayloriano) sigue teniendo sus adeptos pues la formación para lo actitudinal, dejando de lado la formación integral de la persona, baja los costos en los procesos de capacitación y, según esa misma concepción, aumenta la competitividad al abaratar los procesos de producción optimizando la productividad.

Por supuesto, esa no es la sociedad que queremos construir, ni ese el modelo de competencias que quisiéramos que nuestros jóvenes adquiriesen en la Educación Media de Bogotá. Bástenos con dicho argumento para afirmar que nos urge una noción de competencias más acorde con la vena humanista que pregonamos:

La política educativa de Bogotá se fundamenta en los principios constitucionales que definen la educación como un derecho fundamental, inalienable, esencial e inherente a la dignidad humana; un derecho indispensable para la formación integral del individuo, el acceso al conocimiento, la preservación y desarrollo de la cultura, la convivencia ciudadana y la integración social¹⁴.

Esa otra noción de *competencia*, debe ser resultante de la interacción de tres pilares: "querer actuar", "saber actuar" y "poder actuar".

5.1. El "querer actuar"

Se refiere a la intencionalidad del individuo que construye su identidad integrando en los proyectos de vida, la voluntad de dotarse de un capital pertinente de competencias (empleabilidad o espíritu emprendedor) para garantizar su subsistencia. Una política de gestión por competencias, en la educación, convoca, incentiva a los y las jóvenes para que se imaginen ellos mismos, en el presente y se proyecten en el futuro; se empoderen de un camino, unos medios; se construyan un lugar en la sociedad y, por ende, en el sistema de producción; orienta en oficios y ocupaciones; contribuye a despertar vocaciones haciendo que la intencionalidad del individuo converja con las prácticas de desarrollo productivo y social que le son contemporáneas:

¿Escogen nuestros jóvenes la modalidad de estudios que están cursando?,

¿Les interesan los contenidos y prácticas que a ellos se asocian?,

¿Aspiran a ser aquello para lo cual los estamos formando?

Uno de los grandes conflictos de los adolescentes y jóvenes es construir el "qué quiero ser" y llegar a serlo para poder responder al inquirir social: "Yo soy médico, Juan es abogado, y tú, ¿qué eres?"

¹⁴ ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ, SECRETARIA DE EDUCACION. *Plan Sectorial de Educación, 2004-2008, Bogotá: una Gran Escuela.*

Sin el compromiso del que aprende, sin que la meta que nos fijamos para él, sea también su meta; no es posible producir la competencia puesto que la intencionalidad es uno de sus pilares. La educación debe transformarse para que a los y las jóvenes les nazcan ganas, y tengan posibilidades reales, de acercarse a ella. La educación Media tiene que dejar de ser para los y las adolescentes un encierro, "una obligación"; para constituirse en un lugar de esparcimiento, en un espacio donde forjan y construyen sus propios proyectos de vida; de ellos hacen parte, insistimos, los proyectos profesionales.

La pluralidad de la oferta que debería presentar la educación Media a los egresados de noveno grado es otro elemento central para ese mismo objetivo. Darles a escoger y decidir (pasos decisivos en la intencionalidad y el aprendizaje) la modalidad de sus estudios, es una de las opciones para acercarse a la pluralidad de los sueños de los y las jóvenes. No olvidemos, sin embargo, que hay otro elemento que sobre este aspecto llama a reflexión; la edad de los jóvenes que abordan la Media parece ser cada vez más temprana¹⁵ y causa interrogantes sobre la solidez de las decisiones que se toman siendo tan joven. Empero, ¿es ello una razón para que los padres y maestros sigan decidiendo por ellos? ¡No!, seguramente. El caso merece mayor atención y mejor estudio. Mientras llega el día en que alargarán los estudios de Media, algo de lo que poco se habla pero que parece inexorable, la decisión de un joven sobre lo que él quiere hacer es indelegable.

En este campo, el de ganar la adhesión de los y las jóvenes para el "querer actuar", se inscribe la decisión de la Secretaría de educación del distrito de hacer todo para garantizar el *acceso y permanencia para todos y todas a la educación*. Como punto de partida he aquí una lista, no exhaustiva, de los obstáculos por vencer, presentada en el Plan Sectorial¹⁶

En materia de acceso y permanencia, problema tanto o más grave que la insuficiencia de cupos, las dificultades están asociadas a diversos factores sociales y pedagógicos, tales como los costos educativos, la pobreza, la distancia de los colegios del lugar de residencia, la falta de interés y motivación por el estudio, el trabajo infantil, las barreras para la inclusión de menores con necesidades educativas especiales, la baja pertinencia de los programas, entre otros¹⁷.

5.1.1. Prácticas para acompañar el "querer actuar"

Muchas son las prácticas pedagógicas que para el fortalecimiento de este pilar de la competencia se pueden implementar. Sabemos bien que los maestros hacen gala de gran imaginación y que su cercanía con el trajín práctico escolar les incita a la creación casi siempre afortunada de nuevos dispositivos. Nos limitaremos a proponer uno de ellos, a manera de ejemplo:

Las actividades que dentro del marco del programa "Escuela – Ciudad – Escuela", viene adelantando la Secretaría de Educación de Bogotá, constituyen un poderosísimo recurso para implementar prácticas que acompañen a las y los jóvenes en la estructuración de su "querer

¹⁵ Este tema ha sido tratado de manera más amplia por Víctor Manuel Gómez en varios de sus escritos.

¹⁶ ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA, SECRETARIA DE EDUCACION, documento citado.

¹⁷ Ibid.

ser”: poner los sentidos en el entorno, sentirnos parte de él, sentarnos en él, explicarnos lo que creemos que es, sustentar lo que queremos que sea y hasta asociarse para que no sea más lo que es; son construcciones sociales que producen conocimiento; éste deviene, a su vez, herramienta de transformación del medio y de nosotros mismos puesto que hacemos parte de él. Un paseo guiado por las entrañas del Distrito Capital permite asomarse a la historia de las formas de producción: artesanal, mecánica, automatización, numerización.... Construye referentes compartidos necesarios a la estructuración de la identidad y socializa una base de datos susceptible de ser integrada a análisis comparativos con aquellos países con los que nos abrazamos hoy al calor de la globalización. Igualmente hace conocer oficios, tradiciones, materiales tratados, procesos, resultados, maneras de hacer, etc. Los estudios que se han hecho sobre la construcción de proyectos profesionales por parte de los adolescentes, han llevado a la conclusión de que las representaciones que ellos se hacen de las profesiones, conciernen inicialmente el carácter femenino o masculino de ellas y la imagen de prestigio o no que envían aquellos que las ejercen pero, en realidad nada saben de la profesión en cuestión ni de las competencias que se asocian a su funcionamiento.¹⁸

Un análisis interdisciplinar, posterior a esta visita, hecho en cada clase y en diferentes asignaturas, permitiría a los estudiantes, por ejemplo, viajar a través de obras literarias visitando sociedades con otras formas de producción. Podrían también identificar los oficios que las componían y verificar si subsisten o no y porqué; contextualizar los hechos en clase de historia; situarse, gracias a la geografía, en esos espacios, explicitando la flexibilidad de las fronteras construidas por esas épocas. Escudriñar, con la filosofía por compañía, la razón de ser de los procesos y, mediante abstracciones, hacer que se asome ante los ojos de los y las jóvenes su propio porvenir... etc. La comprensión así construida de que las transformaciones sociales y hasta las nuevas tecnologías, son una constante a la que el hombre siempre se ha visto abocado; es ya una base sólida para atenuar la incertitud frente al futuro, que tanto angustia a los adolescentes. Estas prácticas, de fácil aplicación, permitirían allegar elementos que incorporen en los y las estudiantes insumos para construir representaciones sociales, proyectos, identidades. Sabemos que La identidad se construye tras la conceptualización del yo y el él, y también en la mirada que el tú dirige al yo y a la manera como el yo la percibe. Eso para los y las adolescentes es, a menudo, un drama frente al cual no podemos huir. Significa que debemos tener muy claro que el “público objeto” de la educación Media en Bogotá, son los y las adolescentes del distrito capital; y actuar en consecuencia.

En el otro sentido, el de la Ciudad va a la Escuela, las organizaciones empresariales podrían visitar los colegios para presentar los oficios, sus meandros, su historia, su función social, los caminos formativos para llegar a ellos, la remuneración, etc. No podemos olvidar que la identificación de una vocación profesional y ocupacional es un largo camino que se debe recorrer y que la Escuela está en obligación de acompañar. Ello implica esfuerzos para llegar a particularizarla, dificultades para precisar los contornos de esa persona que se aspira a ser, identificar los senderos que tenemos que emprender, empezar a recorrerlos para coronar una aspiración, etc.; son elementos estructuradores de la personalidad e identidad de todo individuo.

¹⁸ Gottfredson, L.S. *Circumscription and compromise : a developmental theory of occupational aspirations*, 1981, citado por Guichard, J. op. citada.

Esas acciones sencillas que son *Cultura para trabajo* y que están orientadas a fortalecer el "querer ser", ayudan a evitar la deserción escolar a la que forzosamente llegarán quienes tienen que hacer lo que no quieren hacer y que después vivirán con la frustración de no haber hecho lo que querían hacer.

5.2. El "saber actuar"

Nos remite a los saberes, al desarrollo de lo actitudinal, a las experiencias, las habilidades; a todo un conjunto de recursos adquiridos en diversos espacios de formación, incluso la Escuela, y en prácticas de vida. No se trata de una adición de dichos saberes, ni de la expresión de uno de ellos sino de un poder combinatorio que hace que el individuo movilice, ante una situación contextualizada, todos los recursos de los que dispone para producir la competencia. La competencia existe en y por la acción, no es una actitud ni una aptitud, tampoco una capacidad ni un estado; ya lo sabemos, es proceso y resultado. En los bancos de la escuela se adquieren recursos de distinto orden que serán movilizados en la acción; entre ellos incluimos, por ejemplo, lo que se ha dado en llamar Competencias generales laborales. Esos recursos son meros insumos de la competencia pero no podemos confundirlos con ella; ésta, ya lo hemos dicho, se manifiesta sólo en la acción. Por ello, la formación por competencias sólo es posible cuando el individuo tiene la posibilidad de movilizar sus recursos para evidenciar *la competencia* en contexto real, en ámbitos de su vida, en la empresa, en un puesto de trabajo. De ahí que la evaluación de las competencias sólo sea posible cuando ellas se materializan. El documento, ya citado, del MEN, nos dice al respecto:

*(...) las competencias se refieren a un "saber hacer en contexto". Por ello, la competencia se demuestra a través de los desempeños de una persona, los cuales son observables y medibles y, por tanto, evaluables*¹⁹.

No obstante, el ICFES al evaluar las competencias desarrolla un proceso muy diferente: mediante estándares predeterminados mide tan sólo el grado de adquisición o no, de uno u otro de los recursos necesarios para ser movilizados en los procesos de producción de la competencia; además, los evalúa por separado desconociendo el carácter sistémico de las competencias. La evaluación de éstas, debe hacerse en la acción, en el puesto de trabajo; es decir, en un contexto, cualquiera sea su naturaleza, en el que se demande la acción pertinente del individuo para resolver una situación.

Los jóvenes en sus prácticas escolares adquieren saberes múltiples, en interacción con profesores y disciplinas diversos; cada cual a su manera los clasifica, los almacena; en su memoria, por ejemplo. Desde luego, cada uno tiene estrategias diferentes de aprendizaje. A ello se le incorporan las experiencias de vida. Todas esas experiencias son parte del todo de cada uno y de todos y, como las competencias, son diferentes en cada caso puesto que son individuales y contextualizadas. Los procesos de adquisición de recursos para la producción de la competencia comprenden además, la incorporación mediante abstracción o prácticas empresariales de lo gestual, lo relacional, el saber moverse y encontrar un lugar en una organización de trabajo. Todo ello integra lo que en la usanza actual se presenta como competencias generales y específicas, que, en realidad, como ya lo dijimos, son constituyentes, insumos, partes de ese todo que es la competencia. Sus procesos son similares, en esto, a los

¹⁹ Ibid.

de la asimilación, acomodación y aprendizaje: son productos individuales de la interacción social.

No obstante, la suma de todas esas partes no hace la competencia. Ella es un sistema en el que las partes se movilizan, se combinan, interactúan; de tal manera que cada parte se transforma al interrelacionarse con las otras, que a su vez, no dejan de transformarse, transformando constantemente el todo. La competencia es individual luego no transferible, al estar siempre contextualizada ya que se manifiesta por la acción, en circunstancias particulares y en un momento dado. Sólo cuando se está frente a una situación que debe ser resuelta y que se quiere y decide resolverla, vamos a movilizar todos esos recursos mediante esquemas que nos son propios. Cada quien moviliza dichos recursos con estrategias diferentes aunque todas ellas sean un producto social del que él es parte.

Queremos decir, en resumen, que hay muchas maneras de ser competente; que cada individuo produce la competencia en tanto que respuesta pertinente y única frente a una situación real y concreta, luego también única, puesto que los recursos, las experiencias y las estrategias para movilizarlos son propios a cada individuo. Igualmente es único el momento histórico que contextualiza la competencia.

5.2.1. Prácticas para acompañar el "saber actuar"

La mayoría de prácticas pedagógicas de la escuela de hoy se aferran a este pilar mediante procesos que tienen como eje la enseñanza como transmisión de contenidos. Presentamos a continuación un ejemplo de acciones que gracias a la pedagogía por proyectos, centrada en el aprendizaje, puede fortalecer el pilar del "saber actuar". Se trata de la creación y desarrollo de proyectos concebidos y dirigidos por los y las estudiantes. Deben tener la connotación de formación por competencias y mostrar así que este concepto no se refiere con exclusividad al ámbito laboral remunerado. Esos proyectos deben responder a problemas concretos de la juventud y a prácticas de corresponsabilidad frente a su propia vida y entorno. El papel del docente será de acompañante, tutor, facilitador de aprendizajes y recurso en un proceso donde el que aprende es el productor de sus propias competencias. Para que los y las jóvenes puedan actuar en franca libertad, se deben crear espacios curriculares (2 horas por semana, por ejemplo) que ellos puedan controlar, programar y administrar. He aquí, de manera sucinta, dos temas y caminos que al implementarlos generarían ciertamente cambios sensibles en los comportamientos de los y las adolescentes.

- ***Las enfermedades sexualmente transmisibles y el embarazo precoz***

La meta será concebir una guía escrita sobre el tema, hecha por los jóvenes para los jóvenes, en su lenguaje y sobre la base de sus propios imaginarios: entre los incentivos de la Secretaría de educación en asociación con la de Salud y/u otras instancias distritales, figurará la publicación de dicho documento y su distribución a todos los estudiantes de básica Secundaria y Media. En cada colegio los estudiantes escogerán un sólo trabajo y luego, en las condiciones y bajo mecanismos que ellos mismos definan, se hará la selección final.

- **"El plástico.... ¡No aguanta!"**

El proceso y el producto de este programa se construyen de manera idéntica al ejemplo anterior. El exagerado consumo de plástico en Bogotá es alarmante. Es necesario interiorizar conceptos como biodegradabilidad y conservación del planeta. Se debe trabajar por una sensibilidad social sobre estos temas y empezar a allanar el camino para la selección de desechos, la protección del medio y el impulso al reciclaje. Este es uno de esos temas clásicos en los que el rol educativo se invierte en cierta forma: son los hijos quienes inducirán a sus padres en las nuevas prácticas ecológicas.

5.3. El "poder actuar"

Se refiere al contexto socioeconómico que genera las condiciones para que la competencia se exprese, se manifieste, exista. Es la materialización de la idea de que el individuo en el ejercicio del trabajo logre evidenciar la competencia para que se le reconozca social y económicamente. La formación laboral no genera empleo, aporta recursos que tienen que ver con el saber, el hacer y el ser; crea condiciones para que las empresas nacionales o extranjeras inviertan en un país o una región puesto que la formación es uno de los elementos que cuentan en esas decisiones dado que las empresas necesitan la garantía de encontrar una respuesta adecuada a su demanda de competencias; éstas, son condición para su existencia. No obstante, sólo cuando el empleo se concreta el individuo puede movilizar sus recursos para producir la competencia. Por consiguiente, una formación por competencias desarrollará dispositivos en acuerdo con la demanda social de competencias; en otras palabras, acercará el individuo a la posibilidad real de que su capital de competencias sea pertinente. Leamos lo que se propone el Plan de Desarrollo 2004-2008, *Bogotá sin indiferencia*, para que la oferta social de competencias dialogue con la demanda de ellas. Se trata en realidad de crear condiciones para que los egresados de la educación "puedan actuar" como seres competentes en el ejercicio y disfrute de sus proyectos laborales. El citado documento nos habla crear:

(...) una ciudad integrada local y regionalmente, articulada con la Nación y el mundo para crear mejores condiciones y oportunidades para el desarrollo sostenible de las capacidades humanas, la generación de empleo e ingresos y la producción de riqueza colectiva²⁰.

La solidificación del "poder hacer" como uno de los sostenes imprescindibles de la competencia, no se puede implementar únicamente desde la Escuela. Para comprender este elemento debemos analizar el recorrido que los seres humanos hacemos, en relación con los aprendizajes, a lo largo de la vida y cuyos resultados deben confrontarse, un día u otro, con la posibilidad o no de emplearse. En otras palabras, una de las funciones (aunque no la única) de los procesos de aprendizaje y producción de competencias, está en estrecha relación con el generar condiciones para la obtención de un salario digno, generando así las condiciones de subsistencia para el individuo y su familia. Recordemos que los espacios formadores para la producción de competencias no se limitan al de la Escuela. De otra parte, la dinamización del tejido socioproductivo se sustenta también en una política acertada de Gestión Social de Competencias que incluye, por supuesto, los procesos pertinentes de formación. Para ello, parecería lógico que los aparatos de Educación y Formación profesional estuvieran en sintonía con el mundo

²⁰ ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ, *Plan de Desarrollo : Bogotá sin Indiferencia*, Bogotá, 2004.

productivo para que mediante procesos concertados se establezca cuáles son las competencias necesarias en el sistema productivo a corto, mediano y largo plazo. De hecho, estos análisis y conclusiones nos llevarían a determinar el rol de cada uno de los actores de la *Producción social de competencias* (Educación, Formación, capacitación, profesionalización, empresa, etc.) y a optimizar articulando sus propias intervenciones y, por ende, a racionalizar los costos de los procesos de producción de competencias.

No dejaremos de subrayar la urgencia que tiene la Escuela de comprender el tenor de su intervención en dichos procesos. De una parte, para aceptar o no el supuesto de que la estructura escolar juega un rol importante en la preparación del individuo para su vinculación laboral. Esta se materializa en diferentes términos y plazos según la condición socio económico de los y las jóvenes. En caso de compartir este sentir, es nuestro caso, tendríamos que replantearnos la función del aparato escolar en tanto que sistema y, redefinir su entronque con el sistema, mucho más vasto, de la Producción Social de Competencias. De hecho, esto se conjuga con la convicción de que si bien es cierto la Escuela y el trabajo no son mundos incompatibles, la misión de la escuela apunta, ante todo, al perfil del ciudadano y a la construcción de sus proyectos de vida expresados en la realización individual y la construcción social. Agreguémosle a esta última afirmación, para matizarla, que dada la dramática situación que aqueja a la mayoría de los y las jóvenes en el Distrito Capital, frente a su derecho inalienable a la formación y al empleo, entre otros; el sistema educativo debe cuestionar un cierto "ombliguismo" que escudándose en la pedagogía se ha instalado por décadas en las aulas escolares, dejando de lado la responsabilidad de la Escuela frente a un drama social que se traduce en términos de pobreza, desempleo y exclusión.

5.3.1. Prácticas para implementar el "poder actuar"

La pedagogía no puede interesarse únicamente por el qué se aprende y cómo se aprende. El para qué se aprende y el qué hacer con los saberes que se adquieren, debe estar en el centro de sus reflexiones y acciones para implementar prácticas pedagógicas que redunden en la construcción de los proyectos a los que los y las jóvenes deben aspirar para disfrutar de una vida social y económica que responda a criterios como el de dignidad.

En ese orden de ideas, hacemos un llamado a los diferentes actores de la *Producción Social de competencias* para que dialoguemos en torno a esta problemática. Para tal efecto, presentamos desde mayo del 2005, en nombre de la Secretaría de Educación de Bogotá, la siguiente propuesta que comprende la creación de una *Instancia mixta de Gestión Social de Competencias*, y su sustentación que por supuesto, está sujeta y dispuesta a los cambios que genere nuestra interacción:

5.3.2 Instancia Mixta de Gestión Social de Competencias

Necesidades

- Acercar la educación a nuestra realidad social, reconociendo la construcción de proyectos laborales como parte de la estructuración de la personalidad y de los proyectos de vida de los y las jóvenes; implementando dispositivos de formación laboral, en la educación media, como recursos complementarios y constitutivos de su formación integral;

- Hacer más atractiva, práctica y asequible la educación, para que aquellos jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar se motiven y regresen a las aulas, al encontrar en los programas de la educación una respuesta viable a sus expectativas y metas;
- Racionalizar los gastos de formación para el trabajo mediante la articulación de la educación con el sector productivo y las estructuras y organismos de formación profesional;
- Dinamizar los sistemas productivo y de formación profesional en Bogotá, aunando esfuerzos (Gobierno / Sector empresarial) para reducir nuestros diferenciales de productividad con respecto a otros países. Dotarnos, en consecuencia, de estructuras más flexibles y eficaces en los procesos de producción de competencias, para enfrentar con pertinencia los eventuales altos y bajos de la cadencia de producción o los cambios bruscos en los sistemas productivo y organizacional de las empresas.

Objetivos

- Hacer conocer, a los jóvenes, la relación existente entre educación y cultura para el trabajo, integrando los proyectos laborales como parte de los proyectos de vida y acompañarles en su búsqueda vocacional, reconociéndola como parte esencial en los procesos de estructuración de la personalidad;
- Divulgar entre los jóvenes una gama, lo más amplia posible, de los oficios que componen la estructura productiva de nuestra sociedad y la oferta educativa que a ellas corresponde; es decir, optimizar los procesos educativos y combatir la deserción escolar despertando vocaciones, intencionalidad y compromiso para con los estudios que se escojan;
- Asociar a la formación integral la formación laboral y las prácticas empresariales como un complemento y no como sustitutivas de ella, brindándoles así, a los y las jóvenes, más y mejores oportunidades académicas y laborales;
- Encauzar a los jóvenes hacia los diferentes sectores productivos donde existe una demanda social de competencias; es decir, hacia aquellos que generan empleo;
- Incorporar en los jóvenes de la educación media, múltiples recursos ("competencias generales laborales") que les permitan adaptarse a situaciones de trabajo en ámbitos diferentes y con diversa complejidad;
- Implementar en la educación media competencias laborales (específicas) que den a los jóvenes mayores posibilidades para la búsqueda de un empleo o la creación de su propia empresa;
- Explorar otros caminos de aprendizaje como el de la autoformación. El aprender a aprender debe consolidarse como competencia crítica para que los individuos puedan garantizar su empleabilidad, a lo largo de toda la vida.

Misión

- Proponer y adelantar acciones tendientes a la articulación entre los sectores educativo, de formación profesional y el mundo productivo;
- Promover la incorporación de una *Cultura para el Trabajo* como componente transversal a la educación media;
- Impulsar, en el sector productivo, el análisis previsional de competencias para crear herramientas que permitan, a la educación y a la formación, prever los oficios del futuro y racionalizar esfuerzos para evitar los desencuentros entre la oferta y la demanda social de competencias;
- Participar en la reorientación de la educación para garantizar su articulación con el mundo productivo;
- Adelantar acciones conjuntas hacia la innovación pedagógica; entre ellas, el que educadores y estudiantes aprendan a aprender;
- Desde la perspectiva de la *Cultura para el Trabajo* y las "competencias ciudadanas", desarrollar actividades tendientes a fortalecer, en los y las jóvenes, los componentes relacionados con el ser, el saber y el saber hacer;
- Crear procedimientos que sirvan de marco para la recepción, inducción, tutorado, acompañamiento y evaluación de los desempeños del aprendiz en sus prácticas empresariales;
- Implementar estudios, investigaciones y mecanismos, tendientes a la creación de herramientas para la optimización de la *Gestión Social de Competencias*.

Para que el individuo, como ya lo hemos dicho, produzca la competencia, debe manifestarse su intencionalidad; ésta es indispensable. Debe disponer, además, de una serie de recursos relacionados con el ser y el saber, sus experiencias, lo gestual, etc.; que se adquieren en la escuela, la casa, con los amigos, por Internet y en tantos otros espacios formadores que la sociedad le propone o impone. Igualmente, tendría que manejar estrategias, actitudes, decisiones, etc.; que le llevarían a utilizar con pertinencia los recursos que el medio pone a su alcance y que no están incorporados en él. No obstante, es necesario que la sociedad brinde a ese individuo la posibilidad de movilizar todo lo que en él, tiene que ver con el ser, el saber y el hacer; para que ante un contexto determinado actúe con pertinencia y produzca la competencia. Ser competente no es disponer de un saber y saber hacer potenciales. Si todo ese potencial del que el individuo dispone no se manifiesta, la competencia no podrá existir. Ella es, insistimos, un proceso y un producto, no una aptitud; es una acción, no es una capacidad; es un resultado. En un proceso de adquisición de recursos para la producción de competencias participan la escuela, la familia y todos los espacios y relaciones que frecuenta el individuo. Allí construye su saber, forja el ser, vive sus experiencias; es decir, genera procesos que van hacia la producción de la competencia. Sin embargo, sólo cuando la sociedad le da la oportunidad de

participar en los procesos productivos, el hombre actúa en contexto, produce la competencia y es reconocido por la sociedad como competente.

Si hablamos de competencias en el mundo laboral, está claro que es en las empresas de todo tipo, en el tejido socio-productivo que los individuos pueden hacer que sus competencias se expresen y éstas, a su vez, sean reconocidas socialmente mediante un salario. A ello aspiran ambas partes puesto que las empresas deben encontrar en el mercado laboral las competencias necesarias al funcionamiento de su actividad y los individuos empresas donde su capital de competencias pueda manifestarse de manera pertinente para garantizar su empleabilidad; en otras palabras, la competencia debe también "poder ser" para existir.

La participación de la Escuela en estos procesos ha sido esencialmente en el dominio de los saberes (lo académico). Existen, claro está, algunas excepciones notables como la educación técnica, o las normales, por ejemplo. Vale la pena anotar que las facultades de educación donde se forma a los docentes, carecen de reflexiones sobre la pedagogía de lo laboral; son, inclusive, bastante pobres en lo que toca a lo manual, lo gestual, lo actitudinal. Todo ello hace que en las condiciones actuales sea difícil hablar de producción de competencias (desempeño laboral) en la escuela. Las estadísticas muestran, sin embargo, que éste es el camino que escogen o que están obligados a tomar, en su mayoría, los jóvenes al terminar estudios de Media; son muy pocos los que pueden continuar su carrera académica. Esto significa que para un grueso número de jóvenes egresados de educación Media éste diploma constituye el máximo nivel de formación en su vida. De hecho, puesto que con ese diploma bajo el brazo saldrán a buscar empleo, la Media deviene un espacio de no producción de competencias pero de oferta laboral en total desfase con la realidad.

Hoy se avanza, en muchos países, hacia una transformación de la Escuela tendiente a rediseñar los currículos para que ellos ahonden no sólo en los recursos, sino también en los otros componentes necesarios a la producción de la competencia; dicho en otras palabras, para que se articule con el mundo productivo. Paralelo a ello encontramos, en el sistema de producción, una situación que cambia constantemente como consecuencia de las transformaciones incesantes del aparato productivo que empujado por la tecnología, se moderniza en aras de la productividad y competitividad. Ahora bien, pretender reproducir en la escuela el mundo productivo en su dimensión real y sus evoluciones no sería la mejor vía. Eso sí, debemos encontrar soluciones puesto que los estudiantes de hoy son los asalariados de mañana y desde ya se están formando para producir las competencias del futuro; es decir, aquellas sin las cuales el aparato productivo tecnificado de nuestro avenir no podrá funcionar.

Para tener una idea más clara de la tarea que nos espera, intentamos enseguida una caracterización, no exhaustiva, de las instancias que serían los actores del acuerdo y funcionamiento de la *Instancia mixta de Gestión Social de Competencias*.

6. LOS ACTORES DEL PROCESO DE *GESTIÓN SOCIAL DE COMPETENCIAS*

6.1 El sector productivo

Sentemos como supuesto el hecho de que es el sector productivo quien mejor conoce su sistema de producción. Gracias a las herramientas de las que dispone en Recursos Humanos, puede prever la evolución de las competencias necesarias al funcionamiento de su actividad, en función de las transformaciones que se preparan e implementan en las estructuras organizacionales y el sistema industrial, por ejemplo. En ese sentido, es él, el más indicado para aportar elementos que fortalezcan el PEI en los colegios, en lo que concierne a la pertinencia del componente laboral; es decir, socializar la información de la que disponen sobre cuáles serían las competencias demandadas por el mercado laboral a cinco o más años, es un ejemplo. A ello seguiría la reflexión conjunta sobre el cómo organizarse socialmente para la producción de esas competencias, especificando el rol de la escuela en esos procesos, el de sus niveles y ciclos; integrándolos en la globalidad de un sistema articulado de formación.

No obstante, una de las dificultades que se presentan para construir este tipo de acuerdos es el hecho de que la noción de competencias está lejos de ser un discurso compartido por las diferentes instancias a las que aquí hacemos referencia; ello sin hablar de métodos o responsabilidades para implementarlas. Leamos lo que al respecto nos dicen las conclusiones de un trabajo reciente de la Universidad Nacional:

... el concepto de competencia no está muy asimilado por los empresarios. Con el propósito de no inducir respuestas, en el instrumento, no se incluyeron opciones a elegir por el encuestado. Se esperaba que éste mencionara las competencias que considerara más relevantes. Sin embargo, en el diligenciamiento se observó la falta de claridad al respecto. El resultado arroja que las denominaciones utilizadas son muy amplias pero el rango de variabilidad conceptual es demasiado estrecho, con la consecuencia de que no se obtuvo claridad sobre cuáles son las competencias, tanto generales como específicas, que realmente esperan los empresarios que tengan sus empleados. Adicionalmente, esta situación apuntaría a relativizar informaciones tajantes sobre la correspondencia o no entre las necesidades y ofertas de calificación que frecuentemente se formular²¹.

Agrega el mismo documento, en otro de sus apartes, la siguiente afirmación a la que suscribimos sin condiciones:

Debe estimularse la preparación empresarial para identificar las necesidades de formación y capacitación en competencias, de manera que exista participación y claridad en la formulación de los programas... Y además, identificar el lugar de las nuevas

²¹ UNIVERSIDAD NACIONAL, CIED, ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ, SECRETARIA DE GOBIERNO, *La educación y el trabajo para los jóvenes bogotanos: situación actual y políticas distritales*, Bogotá, 2003.

*tecnologías en un proceso de modernización empresarial y actualización laboral para la competitividad*²².

Estas acciones se hacen necesarias y urgentes, dado el carácter cada vez más efímero de las competencias. El individuo debe producirlas, renovarlas constantemente y a lo largo de toda la vida para garantizar su empleabilidad. De igual manera, el *Sistema social de producción de competencias* debe sustentarse en la flexibilidad para suplir la obsolescencia de las competencias y adaptarse constantemente a la nueva realidad y responder a la demanda, en perpetua mutación, del mercado laboral. Las cosas ya no son como antes, suelen decir los abuelos. En materia de producción y de formación, esa frase podría ser intemporal dados los cambios permanentes que la irrupción de nuevas tecnologías introduce tanto en las formas de producción como en las estructuras organizacionales de las empresas.

La literatura abunda sobre los cambios y sus consecuencias, operados en el mundo productivo como resultantes de la globalización, de las nuevas tecnologías, de la libre circulación de mercancías y muchos otros conceptos o hechos que en parte abordaremos más adelante. No obstante, no nos extenderemos en la naturaleza de estas transformaciones a nivel internacional, pues no sólo han sido ampliamente demostradas sino que están marcadas por su radicalidad en algunos países esencialmente europeos y norteamericanos. De otra parte, la aparición de nuevas tecnologías no es un fenómeno exclusivo de nuestra época; es, por el contrario, una constante de evolución en la historia de la sociedad, mediante la incorporación del conocimiento al trabajo; desarrollando nuevos procesos y tecnologías tendientes a la desmaterialización de la producción, a la simplificación y optimización de procesos, a la transformación del conocimiento en herramientas, artefactos, estructuras organizacionales, etc.

Otro supuesto es que dichos cambios no han afectado de la misma manera a nuestro país, ya que la innovación tecnológica, la masificación de su uso industrial y las transformaciones organizacionales en las empresas colombianas; no son del mismo orden ni de la misma intensidad que las operadas, en este sentido, en el hemisferio norte. De allí la necesidad de identificar esa especificidad distrital, para comprender los problemas concretos que en ese ámbito debemos remediar. Ello es prerequisite para formularnos las preguntas que el pragmatismo impone desde la perspectiva de llevar a la práctica en los colegios respuestas pertinentes y "justo a tiempo", en materia de formación laboral; entendiendo la implementación de esta última, tal como lo indican las directrices emanadas de la Secretaría de educación, en tanto que valor agregado a la formación integral de los jóvenes y no como sustitutiva de ella.

¿Cuál es la especificidad de esos cambios en nuestro entorno socio-económico?;

¿Cómo han desestabilizado esas transformaciones la ecuación demanda/oferta de competencias en el mercado laboral del Distrito Capital?;

¿Cuál es la política del Ministerio de Educación Nacional en materia de formación para la oferta de "mano de obra" y cuál su modo de implementación en el ámbito escolar?;

¿Son asimilables las respuestas a la pregunta anterior con la política educativa del Distrito Capital?

La necesidad de respuestas claras a estas preguntas cobra mayor importancia cuando el aparato de capacitación público y privado (formación profesional) anda a la deriva; entre muchas otras razones, por ausencia de una conceptualización y reglamentación coherentes, por ciertos virajes

²² Ibidem.

en cuanto a su función; y por falta de compromisos de la empresa privada que sigue considerándose ajena a lo ya demostrado en Europa y Norteamérica: la formación no es un gasto, es una inversión.

En todo caso, la producción avanza en procesos de desmaterialización. La incorporación del conocimiento y la tecnología a la producción simplifica los procesos industriales, abaratando costos para mejorar la competitividad y destruyendo inexorablemente, por obsolescencia, muchísimos empleos. Ello seguirá aumentando el desequilibrio oferta/demanda de competencias, mientras la economía no crezca a ritmo acelerado para instaurar una correlación de creación de empleos superior a la pérdida de ellos (El consumo en Colombia que representa el 83% del PIB, según FEDESARROLLO, alcanzó en 2004, niveles apenas comparables con los de 1993). De otra parte, el sector de los servicios está en auge pero su crecimiento es lento por falta de "espíritu de creación", de capital y condiciones favorables para la inversión. Otro agravante viene de la desigualdad en el crecimiento económico y desarrollo industrial frente a otros países en un mundo globalizado. Nuestro atraso tecnológico, la debilidad de acciones para contrarrestarlo, la no pertinencia de la formación y la lucha desigual en inversión de capitales; hacen que la soñada meta de reducción de diferenciales de producción, frente al resto del mundo globalizado, sea cada vez más mera ilusión.

6.2 Los y las jóvenes en el mercado laboral

Puesto que pocos jóvenes pueden iniciar y terminar estudios superiores e incluso la abrumadora mayoría, ni siquiera la educación Básica y Media:

¿Cuál es el capital de competencias del que ellos disponen para que su empleabilidad pueda ser una realidad?

¿Cuál el de aquellos que en diversos niveles están en condiciones de continuar sus estudios? Y sobre todo:

¿Cuál es el rol de la educación Media en los procesos de producción de competencias?

La respuesta a estas preguntas pasa necesariamente por ponerle fin a cierta ambigüedad que reina en torno a la sustentación política de un marco conceptual que afirme que entre las misiones de la educación Media tiene cabida la formación de "competencias laborales". O, se trata simplemente de crear "mano de obra barata" tal como algunos lo sugieren.

En toda circunstancia, es imprescindible responder claramente a estas preguntas si queremos construir proyectos coherentes. La pertinencia no es el fruto del azar. Por ahora constatamos un silencio púdico en unos y finas contorsiones lingüísticas en otros, para hablar de lo laboral en la educación Media.

Para aunar elementos que sustenten nuestra posición, caractericemos la situación de los jóvenes que se enfrentan al mercado laboral. Mirémosla a la luz del criterio hoy muy cacareado de la necesidad de articular la Educación con el mundo productivo. Veamos algunas afirmaciones que gozan de amplia circulación y que aquí retomamos, con nuestras anotaciones, a manera de hipótesis:

- a- El problema central radica en la penuria de la Demanda Social de Competencias (oferta de empleos) antes que en la deficiencia, o insuficiencia, de su producción (formación). Situación agravada por el número creciente de desempleados que presionan el mercado laboral, la desaparición de empleos como consecuencia de la tecnificación de la producción y el

bajísimo ritmo de creación de empleos. Es simplemente por comodidad o clara intencionalidad política que en este caso algunos hablan de desarticulación. La realidad escueta y dramática es que en las condiciones actuales del sistema productivo y formativo colombiano, cualquiera sea la especificidad de las competencias que la población económicamente activa, PDA (20.161.000), pueda eventualmente producir, el sistema no tiene como absorberlas. A pesar de que, según el DANE, la tasa de desempleo disminuyó del 12.3% al 12.1%, la misma fuente nos indica la tendencia en el mercado de oferta y demanda de competencias: 408.000 empleos desaparecieron en 2004.

- b- Supeditado a las condiciones de empleo ya señaladas, es notorio el desequilibrio existente entre la especificidad de la oferta y demanda de competencias en Bogotá. Significa que el capital de competencias que poseen los individuos no corresponde a los empleos existentes en la realidad socio-económica, o es obsoleto, pues las tecnologías y cambios organizacionales han introducido nuevas maneras de producir (El DANE nos dice que en 2004, 508.000 personas se retiraron del mercado laboral). Esta situación puede presentarse cualquiera sea el nivel de escolarización:

- ***Los egresados del nivel superior***

Sus diplomas no están basados en competencias sino en la noción de cualificación u oficio. Significa que están asociados a un "saber-hacer" específico de un oficio determinado y no a la adaptación y producción de nuevas competencias, en función de la evolución tecnológica y social de su actividad.

- ***Los bachilleres académicos***

Este diploma no certifica ni valida competencias laborales. Deben producirlas los mismos jóvenes mediante procesos empíricos de autoformación, de sistemas internos de capacitación en las empresas que no conciernen los oficios sino el puesto de trabajo y el sistema de capacitación estatal, SENA, cuya cobertura está lejos de cubrir las necesidades de este sector poblacional. La existencia de esta modalidad académica ha sido en Colombia al igual que en otros países, sustentada en la necesidad de preparar a la gente para la "continuación de estudios superiores" (ley 115). La educación académica sería, en esencia, el semillero de científicos indispensables al desarrollo de una sociedad basada en el conocimiento. No obstante, no existen o son demasiado pocos, en la educación Media pública, los centros de excelencia matemática, física, química, algorítmica, etc.; necesarios a la elevación del nivel científico de nuestra sociedad e imperativos en nuestro afán por reducir los diferenciales de productividad frente a los países desarrollados. En efecto, hoy hablamos de articulación entre la educación Media y Superior. No se trata, sin embargo, de ninguna invención o revolución pedagógica; estamos simplemente tratando de corregir una anomalía. Por ello, los centros de excelencia en diversas disciplinas en la Media, deben estar articulados aunque no orgánica ni formalmente sino programáticamente, con la educación científica superior.

- ***Los bachilleres técnicos***

Los equipos y talleres de aprendizaje en las instituciones distan considerablemente de los utilizados en el mundo de la producción. Esta modalidad apunta a la adquisición de recursos

teóricos ("saber") y, en algunos casos, a la adquisición de gestos ("saber hacer") aunque poco a la movilización de recursos para la producción de competencias. Se caracterizan por quedarse a mitad de camino entre las nociones de "oficio" y "cualificación"; entendiendo ésta última, lo recordamos, como la adaptación a un puesto de trabajo dentro de un sistema compartimentado inscrito en la lógica de producción del taylorismo; es decir, implementando un sistema basado en la prescripción de una tarea específica que debe ser ejecutada, por el asalariado, ciñéndose a la precisión del gesto y a la cadencia exigida. Nótese que en estos casos la evaluación del desempeño se hace determinando el grado de conformidad o no, entre la tarea prescrita, expresada en términos de estándar, y la acción ejecutada; elementos éstos, que nos remiten a la noción de "competencias" acuñada en los años 60, en pleno apogeo de la producción en cadena desarrollada por el Fordismo y el Post-fordismo; peor aun, las pruebas de estado para los bachilleres técnicos poco o nada tienen que ver con el desempeño que se supone es la razón de ser de su certificación final.

- **Las "víctimas" de la deserción escolar, los analfabetas, etc.**

En diferentes medidas deben producir sus competencias, cuando las condiciones sociales lo permiten, por imitación, mimetismo, gracias al acompañamiento de su entorno. Generalmente conciernen gestos simples cuya falta de reconocimiento social los pone a flotar entre la pobreza y la exclusión.

- c- El reconocimiento social y salarial de los diplomas y empleos padece cada vez más, y con mayor rigor, las presiones del mercado:
- El desequilibrio entre la oferta y la demanda de mano de obra abarata sus costos, atacando doblemente la relación empleo/salario y cualificación/puesto de trabajo;
- La escasez de empleos vacantes hace que aquellos puestos de trabajo otrora ocupados por los bachilleres sean hoy codiciados por los diplomados universitarios; los que desempeñaban los no bachilleres por los bachilleres y así sucesivamente, marginando cada vez más a aquellos que se encuentran en la parte baja de la escala de escolarización; empujando a todos hacia el subempleo, que a su vez se ve agravado por la flexibilización del mercado laboral, agudizado por la ley 789 de 2002 (la tasa de subempleo para 2004, según el DANE, corresponde al 30.59% de la población - 6.167.000 personas - económicamente activas.

6.3 El sistema de Formación profesional

Sería sensato preguntarse sobre la pertinencia de la política de formación profesional a nivel nacional y su articulación y diferenciación con respecto a la educación y los medios productivos. Capacitación en tanto que puente entre la formación inicial y el desempeño de un empleo; transición entre el aprendizaje escolar, la asimilación de recursos, el forjamiento del individuo, la inmersión en experiencias (la adquisición de un saber y saber hacer) y el momento en que el individuo va a producir sus propias competencias, en el desempeño de un empleo, si las condiciones económicas generan esta posibilidad. Estamos hablando de una capacitación en tanto que ente independiente de la educación, con vocación diferente, con una especificidad que justifique su existencia y sustente la pertinencia de su articulación con otras estructuras que al igual que ella, se interesan por la formación.

Hoy se ejerce una gran presión contra la escuela oficial, sustentada en el supuesto de que la educación no está articulada al mundo productivo. Esta afirmación es ante todo la demostración palpable de que el sistema actual de Formación profesional cojea ostensiblemente. Corrobora esta impresión la existencia de un cierto consenso para afirmar que el paso de la escuela a la empresa se complica cada vez más. Impresión agudizada por la convicción de que hasta hace no mucho tiempo era más fácil pasar, desde cualquier nivel escolar a la fábrica, al comercio, o a la producción agrícola; los normalistas devenían maestros y los bachilleres desempeñaban cargos en la administración pública y privada. Los puestos que exigían un mayor nivel de complejidad para su desempeño estaban reservados a la élite que tenía acceso a la universidad y a especializaciones en el exterior.

Ese equilibrio se rompió. El desfase es real y algunos discursos pretenden sindicarlo a la escuela como responsable de él; subyace, en muchos casos, la intención deliberada de abaratar costos y simplificar procesos, en la cada vez más urgente solución a los problemas creados por las insuficiencias de la Formación profesional, léase en la mayoría de los casos, capacitación. Se trata de acortar caminos, otorgándole a la escuela una misión de sector terciario prestador de servicios cuyo único producto serían las competencias necesarias al mundo empresarial. Se busca, en algunos casos, reformar los sistemas de Educación y Capacitación creando una dinámica en la que el centro de gravedad sería modificado, desplazando al individuo en beneficio de la empresa; ésta se instauraría como cliente final de la educación.

Los sistemas de Capacitación y de Educación, venían actuando, por décadas, separados y complementándose para funcionar sobre la base de la producción de competencias aunque ello se conociese bajo otros nombres; ante todo, para una industria creada con el fin de reemplazar las importaciones por productos de fabricación regional y comercializarlos luego en el mercado nacional. Ahora se trata de abrir fronteras, de exportar, de exponer sus mercados y productos a la competencia internacional; sin embargo, fácil es constatar que las competencias individuales y sociales de producción que responden a ese nuevo diseño económico están por construir: ¿Quién le pone el cascabel al gato y asume el costo y la puesta en obra de esa inaplazable cruzada?

Ese es el dilema en el que se trenzan hoy los aparatos estatales y privados de Capacitación y de Educación. Por el momento, podemos constatar que se avanza a tientas, pretendiendo instaurar un modelo en el que el aparato oficial de formación profesional, prescribe las tareas que se deben desarrollar mientras el de Educación ejecuta, a regañadientes, dicha misión. Organizaciones como el SENA, con criterios de "rendimiento a la inversión social" y azuzada por las "metas" que le impone el gobierno nacional, emprende una ruta a nuestro juicio equivocada pues en lugar de ampliar su oferta de capacitación a los sectores marginados del sistema escolar, se está replegando hacia la población objeto de la educación Media y Superior. Nos encontramos en la práctica con los sistemas de Formación profesional y Educación que se "canibalizan" en vez de concertarse para multiplicar la oferta de formaciones de corte laboral y ampliar la cobertura.

Somos partidarios, digámoslo claramente, del fortalecimiento del SENA en tanto que organismo centrado en las acciones de formación profesional; y en este sentido, debe, sin tardar, clarificar su estrategia y misión. No olvidemos su "monopolio" en la recaudación de los fondos que las empresas aportan para crear, de una parte, mediante acciones de formación, una respuesta

pertinente a la demanda social de competencias. De otra parte, debe el SENA, concentrar sus esfuerzos en la reinserción social, mediante la formación, de los sectores más vulnerables de la sociedad que se encuentran por fuera de todo marco institucional. Tememos, lo confesamos abiertamente, un cierto viraje de esta institución que pretendería llevarla a deshacerse de su función de organismo de formación y constituirse en super-autoridad curricular, inclusive para la Educación nacional. Completaría su misión con acciones de evaluación y certificación. Nos preocupa, además, ver como a paso ligero y sin concertación, se pretende desde las mesas sectoriales determinar las competencias docentes; creando, de hecho, una especie de estatuto docente bis.

Luego de muchos años de somnolencia administrativa y de ausencia de previsión, se llama ahora y con urgencia, a recuperar el tiempo perdido y a acelerar el ritmo bajo la bandera de la creación de empleo que claman, con justa razón, los ciudadanos. Salgamos del engaño: la formación no crea empleos, ya lo dijimos, participa en los procesos de adquisición de recursos que son apenas una parte de un todo necesario para construir la empleabilidad. Además, para que las competencias se manifiesten es necesario no sólo que el individuo las produzca sino también que las condiciones sociales materialicen la existencia del empleo. En el primer caso la Educación y la Capacitación tienen mucho que aportar; en el segundo, son las condiciones socio-económicas las que lo hacen o no realidad.

La vocación primera y única de la escuela no ha sido satisfacer la demanda específica de competencias del sistema de producción; esa es, precisamente, la misión del aparato de Formación profesional. La función del cuerpo docente nunca sido la producción de oferta de "competencias laborales específicas" en consonancia con las demandas del mercado laboral. De hecho, tampoco puede el profesor convertirse de la noche a la mañana en el tipo de formador que solemos encontrar en instituciones como el SENA pues no está preparado para ello. Las facultades que educan a los maestros no les "incorporan" competencias transversales para innovar y adaptarse al mundo cambiante; al contrario, son adiestrados para perennizar lo existente. Su "saber hacer" es transmitir contenidos, su modelo de aprendizaje tiene como eje la enseñanza, en procesos donde el gesto está generalmente ausente:

¿Como hacer para que los alumnos aprendan a aprender cuando el maestro no sabe hacerlo y que tampoco él tuvo la oportunidad de aprenderlo a hacer?

Nótese además, que la noción de formación "por competencias" viene del sector Formación profesional al sector Educación:

¿Cómo encontrar adhesión en el cuerpo docente a una educación "por competencias", cuando pocos de ellos pueden verbalizar un concepto sobre ellas?

El hecho es que la discusión y práctica de algunos procesos de formación laboral se desarrollan hoy en el espacio de la Escuela:

¿Se trata de dispositivos de educación o de formación profesional?

En todo caso debemos constatar varios hechos:

- La fuerte presencia del aparato de capacitación / formación profesional (SENA) en la Escuela, sustentada por el impulso de los ministerios de Educación, Protección social y de convenios firmados con las Secretarías de Educación. Los espacios y el público de la educación media son ahora también los del SENA;

- El poder autónomo de este mismo organismo en la transformación, por adición y homologación, de la estructura curricular en la enseñanza Media oficial y privada;
- Su rol central no sólo en la prescripción sino también en los procesos de seguimiento, evaluación, certificación y en buena medida de selección;
- La ambigüedad de su rol sustitutivo, para un sector claramente determinado de la población, al cambiarles la educación superior por la capacitación. El Sena valida los resultados obtenidos en grado 11, para que los estudiantes adquieran el derecho a ingresar a formaciones SENA. Visto desde otro ángulo se podría decir que la educación media es preparatoria de la capacitación SENA o que éste despliega una estrategia que le llevaría a reforzar su vieja idea de convertirse en educación Superior.

Los cambios del aparato de Capacitación son evidentes y por el momento en detrimento del de educación. En si, la misión del SENA no ha cambiado, ha ganado espacios, tiene entrada libre a la educación media y superior, capacita docentes, redacta estructuras curriculares, evalúa, certifica y es el garante de la calidad hasta de sus propios actos. El fundamento de su acción también es conocido: los objetivos del SENA son la certificación de 150.000 jóvenes en C.A.P. (Certificado de Aptitud Profesional) a pesar de no disponer de la infraestructura necesaria (espacio, instructores, talleres) para cumplir esa misión. Se ha diseñado entonces una estrategia para echar mano del talento humano y los espacios de la Educación oficial que bien pueden suplir las falencias señaladas; también se da por sentado que es el presupuesto de la educación el que debe servir para comprar los talleres y financiar el sobre-costeo que implica el rediseño de la estructura curricular de la educación Media. Ello implica, extenderse en espacio, tiempo, docentes, estructuras administrativas, etc. En las condiciones actuales (convenio) es la Secretaría de Educación quien debe asumir los incrementos presupuestales que dichas acciones requieren.

Este modelo que si se encausa correctamente puede acarrear inmensos beneficios, tiene antecedentes menos afortunados. Reformas del mismo corte son hoy, en otras partes, práctica corriente. En Inglaterra por ejemplo, desde la década del 80, esta política llevó a compartimentar la escuela y a aumentar la desigualdad de acceso a la educación. Las medidas complementarias fueron la subvención de los establecimientos prorrateada del número de estudiantes inscritos, seleccionados éstos por el establecimiento cuya escogencia pertenece libremente al padre del estudiante.²³ En los vaivenes de la mercantilización de la educación cada institución terminó siendo producto, con su especificidad, su clientela y sus criterios de selección y exclusión, gracias a la autonomía de su equivalente PEI.²⁴ Los sectores vulnerables quedaron aislados, reducidos a guetos y a la formación de más bajo nivel en la escala salarial. Más tarde, otra ley vendría a reforzar el dispositivo: la criminalización de la deserción escolar.

En Alemania la escogencia empieza al terminar la educación básica primaria, en Francia al iniciar la Media. A partir de esos momentos los jóvenes se encausan por sistemas educativos diferentes. Los sistemas europeos tienen un componente muy fuerte de orientación vocacional que es, a su vez, una poderosa herramienta de selección y de exclusión. Suele analizarse, por

²³ Bajo la dirección de GLASMAN Dominique y OUEUVRARD Françoise, *La Déscolarisation*, La dispute, Courty, 2004.

²⁴ PARSONS C. and alii, *Exclusions from schools in England in the 1990s: causes and responses*, Children and Society, no 10, Londres, 1999.

ejemplo, con las aptitudes, la situación económica de la familia para calcular las posibilidades de duración de estudios de un joven y proceder en consecuencia. En Francia, la orientación/selección se inicia en el último año de educación básica secundaria y aquellos que "desecha" el sistema que propugna por una sociedad basada en el conocimiento son orientados hacia la preparación de un C.A.P (Certificado de Aptitud Profesional, certificación creada en 1911)

Dejemos claro que aquí nos esforzaremos por demostrar que dadas las falencias de la Formación profesional en Colombia, la inequidad en el acceso a la educación Superior y la situación dramática de los jóvenes que salen en diferentes momentos de la escolarización para enfrentarse a su propio e imperativo proyecto laboral; la educación Media se ve obligada hoy a tenderles la mano; no para sustituir la educación integral sino para complementarla. La educación de un ciudadano capaz de construir y realizarse en una sociedad en paz, justa y democrática, seguirá siendo el valor central de la escuela; no obstante, ella participa en procesos de estructuración de la identidad del individuo y entendemos, lo hemos dicho en repetidas ocasiones, que de ella hace parte su proyecto laboral.

6.4. El sistema escolar

La educación Media con un componente laboral, organizada en tanto que rama complementaria de la académica, no sólo se perfila, por las razones ya expuestas, como una necesidad sino que ya es una práctica; la lista de colegios "articulados" con el SENA y algunas entidades de educación superior, no cesa de alargarse en Bogotá y en las diferentes regiones del país. Valga sin embargo, de nuevo, la aclaración: la Capacitación prepara al individuo ante la inminencia, así sea hipotética, del empleo. La Educación, en cambio, acompaña tan lejos como le sea posible, a los niños y niñas, a los y las jóvenes, en procesos de construcción de sus proyectos de vida; la producción de un capital de competencias, por supuesto, hace parte de ellos. Por ello, la colaboración entre los aparatos educativo y de capacitación no sólo es posible sino absolutamente necesaria aunque la confusión de roles no sea para nada recomendable.

La Escuela tiene que reaccionar sin tardar y asumir, ella misma, la organización de ese valor agregado: el acercamiento de los educandos al mundo laboral. La escuela es garante de la formación integral, inclusive cuando ella, además de lo académico, incluye un tópico laboral. Su público, su misión, sus contenidos, sus métodos, sus espacios, sus certificaciones, sus actores, etc.; son diferentes a los del sistema de Capacitación. Este, está dirigido a aquellos que en una óptica única de inserción laboral, están fuera del sistema escolar; sea porque coronaron con éxito los estudios o porque se vieron forzados a abandonarlos en cualquiera de sus peldaños. También debe ocuparse, función ésta bastante olvidada, de la formación para la reinserción profesional; es decir, de aquellos que después de haberse desempeñado como trabajadores por un cierto tiempo, pierden su empleo y en muchos casos, por obsolescencia, sus competencias. La función, en cambio, de la escuela va mucho más allá de lo laboral, tal como nos lo dice Fernando Savater:

Educar no es simplemente darles unas cuantas herramientas o destrezas laborales a las personas para que sean capaces de ganarse la vida, sino formar personas más humanas (...) ciudadanos capaces de maximizar posibilidades y garantías democráticas. La educación tiene como objetivo último suscitar más humanidad y fomentar más

elementos de complicidad y parentesco humano, porque la humanidad no es una característica "zoológica" sino una forma de vida, de ser y valorar²⁵.

Ahora bien, el hecho de que la Educación Media se dote de una rama laboral, con una orientación hacia el sector terciario (servicios), independiente de la académica y la técnica -en complemento de la educación en los términos que acabamos de citar-, no es una situación inédita. Hace lustros que muchos países optaron por esta triple vía y para sorpresa de no pocos, ha sido el remedio más espectacular que se haya conocido para contrarrestar el fenómeno de la deserción escolar. Por supuesto, nunca faltan las paradojas: hoy en día, como consecuencia entre otras razones, de los errores, ausencias o tergiversación de la misión de orientación vocacional y ocupacional, es la preparación del bachillerato laboral²⁶, el que padece un más alto índice de deserción y fuga escolar.

Veamos dos ejemplos de organización de la Media, uno en Europa y otro en América Latina:

En Francia, desde 1965 la Media está dividida en tres vías: *General, tecnológica y Profesional* (técnica). La titulación múltiple de "bachilleres", con pruebas de estado específicas, data de 1985. La vía *General* consta de tres Medias diferentes (Literaria, Económica-Social, y Científica); La vía *Tecnológica* consta de cinco (Ciencias y tecnología industrial; Ciencias y tecnologías terciarias; Ciencias médico – sociales; Ciencias y técnicas de laboratorio; y Técnicas de la música y la danza). La vía *Profesional* prepara a más de doscientos C.A.P. (Certificado de Aptitud Profesional), cuarenta BEP (Certificado de estudios profesionales) y 60 especialidades de bachillerato profesional. Las vías *General y Tecnológica*, duran 3 años y tienen vocación a alimentar las carreras profesionales científicas. La vía *Profesional* dura cuatro años y tiene vocación a vincular laboralmente a sus egresados aunque no les cierra la vía al acceso a la educación Superior; al menos en la teoría, pues son cosas bien distintas las que suceden en la práctica. Otra particularidad: el primer año de la Media es común a las tres vías.

Chile también implementó, desde 1988, un nuevo sistema. La educación Media consta de 4 años, divididos en 2 ciclos de idéntica duración (Formación General y Formación Diferenciada) organizados curricularmente de la siguiente manera:

El marco curricular se organiza en tres ámbitos, de acuerdo a la naturaleza general o especializada en los contenidos, y al carácter de regulado o no de los mismos: Formación General (FG) Formación Diferenciada (FD); y Libre Disposición (LD). El ámbito de la Formación General articula objetivos y contenidos comunes para todos los jóvenes y abarca la mayor parte del tiempo del primer ciclo; el ámbito de la Formación Diferenciada distingue canales de especialización en ambas modalidades de la Educación Media y se extiende y profundiza en el segundo ciclo de ésta; por último, el ámbito de libre disposición corresponde a un espacio temporal no regulado por el marco nacional curricular, a ser llenado por definiciones de los establecimientos²⁷

²⁵ SAVATER F., en Lecturas fin de semana, EL TIEMPO, febrero 26 de 2005, PG. 4

²⁶ La traducción más exacta de esta modalidad en Europa es Bachillerato Profesional, ya que se considera que todo proceso de formación conduce a la profesionalización de los individuos. Dado que éste término tiene otras connotaciones en Colombia, utilizamos el término "laboral".

²⁷ Ministerio de Educación, República de Chile, *Curriculo de la Educación Media*, 1998.

La Formación Diferenciada se implementa en 2 grandes canales que a su vez se dividen en múltiples especialidades:

- ***Formación Diferenciada Humanístico-Científica***

Posee un tronco común en Matemática, Historia, Ciencias sociales, Filosofía, psicología y educación física y unos subsectores o especialidades que corresponden a lo científico, humanístico y artístico: Lengua castellana y comunicación, Idioma extranjero, Matemática, Historia y Ciencias sociales, Filosofía y psicología, Biología, Física, Química, Artes visuales, Artes musicales, Educación física y, lo subrayamos, la Educación tecnológica que pertenece a esta rama y no a la técnica.

- ***Formación Diferenciada Técnico-Profesional***

Se divide en sectores y especialidades, así:

Sector Maderero con especialidad en Forestal, Procesamiento de madera, Productos de madera, Celulosa y Papel. Otros sectores que como el anterior tienen sus especialidades son: Alimentación, Construcción, Metalmecánica, Electricidad, Marítimo, Minero, Gráfico, Confección, Administración y Comercio, Programas y Proyectos sociales y Química. En total hay 44 especialidades diferentes.

A manera de nota al margen, señalemos que sin orientación vocacional y ocupacional la formación para lo laboral inicial no puede existir ni en Francia, ni en Chile, ni en ninguna parte. Por ello, nos llama poderosamente la atención el hecho de que en Colombia, al mismo tiempo que se avanza hacia la formación laboral en la Escuela, se desmontan los sistemas de orientación existentes en las instituciones escolares.

Las reformas que acabamos de mostrar obedecen a los cambios ostensibles y que con una premura desconcertante han sufrido las relaciones de producción en las últimas décadas. Las tecnologías de la comunicación también han tenido un desarrollo vertiginoso, permitiendo una amplia circulación de la información al deshacerse de las trabas de las fronteras entre países. Estos principios se aplican además a las fábricas que andan errantes por el mundo en busca de zonas francas; de mano de obra más barata y mejor calificada; de marcos jurídicos más cómodos en materia de flexibilidad en el empleo; de indulgencia en los gastos relacionados con la protección social que a su entender minan las estrategias de competitividad y ganancias; de plataformas de venta en mercados regionales, instalándose aquí o allá en función de los tratados de libre comercio que los países firman con sus vecinos; aprovechando la debilidad de las empresas nacionales para comprarlas u obligadas a cerrar puertas, para ampliar mercados ya que los suyos están saturados.

Tampoco podemos dejar de subrayar, la presión implacable de la que son víctimas esas mismas empresas cuyos propietarios cambian según el humor de las bolsas de valores, donde se atrincheran los fondos de pensión y otros grupos financieros que compran y venden calculando riesgos de pérdidas y ganancias, haciendo abstracción total de asalariados y nacionalidades (Según SUPERBANCARIA, los fondos de pensión compraron en 2004 acciones por 807 mil millones y vendieron por 522 mil millones, en Colombia). No sólo las formas de producción se

han transformado, el capital también ha cambiado de estrategias para generar ganancias e implementar nuevas modalidades de acción y de circulación.

Estos cambios han generado a su vez transformaciones radicales en las relaciones del hombre con el trabajo y en consecuencia, en las prácticas de formación para acceder a un empleo; y de hecho, en las estructuras curriculares de la Escuela:

- Las competencias existentes han caído en gran parte en obsolescencia, desposeyendo a muchos trabajadores del empleo y privándolos durablemente de su empleabilidad: los cultivos y la ganadería intensivos archivaron a los sembradores y arrieros; la automatización de la producción industrial echó al olvido muchos oficios; la robotización en la cadena de producción suplió con creces a los obreros; la incursión de la informática eliminó a cantidades de secretarías y contadores, etc.;
- El tejido organizacional de las empresas se ha transformado, excluyendo a quienes se movían en un sistema de producción regido por las antiguas estructuras: la correlación calificación/puesto de trabajo ha perdido vigencia; la especialización en un oficio fue remplazada por la polivalencia en los proyectos; la capacidad de aprender y actualizarse prima sobre los saberes adquiridos; el valor del diploma fue desplazado por la noción de competencia. Hoy las empresas valoran competencias que signifiquen adaptabilidad, resultados, capacidad para aprender a lo largo de la vida, innovación, etc.;
- Los entes de formación profesional y de recursos humanos penan para identificar las nuevas necesidades en materia de competencias y tardan en reestructurarse para generar respuestas adecuadas. Por ahora, avanzan en medio de contradicciones, tanteando el terreno en busca de la ruta a seguir pero sin lograr comprometer de manera decidida a la empresa privada que es justamente actor central en los procesos productivos y el agente que demanda dichas competencias;
- Las maneras de aprender se han multiplicado rompiendo los esquemas tradicionales frente al tiempo que ahora es abierto, el espacio que devino múltiple, los saberes que resultan efímeros y las competencias que deben renovarse constantemente. Debemos implementar mecanismos de reconocimiento de esos otros espacios y sistemas de aprendizaje que no están bajo la tutela de los aparatos de formación. Esos mecanismos deben orientarse hacia el reconocimiento de esas competencias, su validación y certificación; sea con miras a la vinculación laboral, al avance en la carrera profesional o a la continuación de estudios;
- La individualización de los aprendizajes y la formación a lo largo de la vida para mantener la empleabilidad, se plantean como elementos casi consensuales en el plano teórico; no se encuentran sin embargo, las estructuras y los medios que les permitan desarrollarse democráticamente. La fractura numérica, por ejemplo, ahonda en la desigualdad social; la ausencia de equidad en el acceso a las nuevas tecnologías ha agravado las diferencias frente a la información, la formación y el empleo. La penetración de Internet por "Banda ancha" en Colombia es de apenas 0.2%, inferior inclusive a la de América Latina, 0.8% (Fuente: Pyramid, marzo 2005); mientras en los países desarrollados, el cubrimiento total marcha a pasos agigantados;

- La escuela venía avanzando teniendo como meta la ampliación de la cobertura, ahora se pregunta qué hacer para mantener a los estudiantes dentro del sistema y qué tipo de formación se les debe brindar en el nuevo contexto para construir sus proyectos de vida y de inserción laboral. Una reforma se impone esencialmente a nivel de la educación media, momento en el que la deserción se acentúa. Dicha reforma debe contener la certificación de competencias adquiridas en grado 10, luego en 11; estableciendo una progresión que incite al estudiante a cursar por lo menos un año más. En toda circunstancia, debe dejarse la puerta abierta para que los jóvenes puedan continuar sus estudios e incluso cambiar de modalidad: la cadena de formación debe aplicarse creando pasarelas tanto vertical como horizontalmente;
- La obtención de un empleo y la formación laboral han ganado espacios como derecho individual y la garantía de empleabilidad como obligación estatal. El sistema incita la escuela a sentirse ahora más comprometida con esta causa, declarada en todo el mundo cruzada nacional;
- Todo certificado académico debe estar acompañado de un "plus", especialidad, que contribuya a encausar a los y las jóvenes por las distintas ramas del saber y a la construcción de su proyecto profesional. El gobierno debe fomentar y encausar esas orientaciones para que dialoguen con las políticas y necesidades establecidas por el plan de desarrollo.

Tomando como base las anteriores anotaciones podemos preguntarnos:

¿Responde la estructura escolar actual, en Bogotá, a las necesidades actuales del mundo productivo?

La respuesta es evidentemente no.

¿Fracasó la Educación en la misión de adaptarse a la producción de las competencias específicas que demandan las empresas?

De nuevo la respuesta sería negativa puesto que el viraje hacia orientaciones en ese sentido son, en Colombia, recientes y aún bastante confusas; no en cuanto a su filosofía sino a su aplicación y a la movilización de las estructuras organizacionales, los aportes presupuestales y la formación del personal docente y administrativo para crear las condiciones de análisis de esos cambios y de construcción de respuestas pertinentes para adaptarse a ellos. Estos son indicios poderosos que aunados a lo ya expuesto, nos llevan a constatar que la misión de la Educación anda enredada y que los cambios se hacen hoy imperativos:

Si las escuelas no cambian con rapidez y de una manera radical, es probable que sean remplazadas por otras instituciones con más capacidad de respuesta (aunque quizás menos cómodas y no tan legítimas)²⁸.

Recordemos que los egresados del sistema educativo deambulan, y desde hace mucho tiempo, perplejos frente a la disparidad entre sus competencias y aquellas que la demanda exige, o ante el hecho de que simplemente no hay mercado para las competencias de las que ellos disponen; todo en un ambiente moroso donde el índice de desempleo es muy elevado y la creación de nuevos empleos patina. Contemos también a los desplazados por el conflicto armado o a

²⁸ GARDNER, citado por VALENCIA F. en *La educación por proyectos pedagogía para la conjetura*, Revista Magisterio, N° 2 abril-mayo, 2003.

aquellos que por presiones económicas abandonan sus estudios para lanzarse también a la búsqueda aleatoria de un trabajo y aún otros que no encuentran en la escolaridad perspectivas claras de mejoramiento para su vida. Sumemos a ello, las exigencias urgentes gubernamentales y empresariales en materia de conocimiento e innovación que la educación debe producir sin tardar.

Otro elemento importante, desafortunadamente mal valorado, es el papel que en este debate juega el escepticismo del magisterio que no logra apropiarse de un discurso claro sobre los cambios que ellos como actores de la educación deben construir, agenciar e implementar. Empero, como consecuencia de la acción de las diversas intencionalidades políticas que gestan transformaciones desde lo nacional y local, la escuela se está cuestionando y mutando en medio de tensiones. Son manifiestas además, sus grandes dificultades para encontrarse dado el carácter de su estructura paquidérmica y compleja: es una institución enorme, con actores de intereses múltiples, de pasos inseguros y lentos. Su ritmo se ha desajustado frente a la realidad social; los contenidos parecen desactualizados; su condición de espacio formador por excelencia es fuertemente cuestionada; el personal docente se siente a contra-empleo pues está formado para otros contextos y menesteres; los jóvenes estudiantes, los egresados y los que desertan, constatan la desarticulación entre las competencias que en la escuela se producen y las demandadas en el mundo laboral; etc.

En pocas palabras: la institución escolar está desestabilizada. Todos sus actores han tomado conciencia de ello y expresan cacofónicamente sus inquietudes frente a un cambio que paradójicamente se vive como una necesidad y una amenaza. Nadie se complace con lo que hoy representa el sistema educativo aunque no haya consenso para redefinir su rol, sus métodos, su currículo, sus prácticas, sus objetivos. Algunos sectores sin embargo, tienen bien trazado su derrotero. En nombre del nuevo sistema socio-económico, sabedores de las dolencias que aquejan al sistema productivo, han decidido ponerlas en el centro del sistema. Siendo concientes del rol, del peso, de la cobertura de la Educación; vienen tomando cartas en el asunto para adaptarla a los fines que su filosofía e interés inspiran, basándose para ello en modelos desarrollados en los Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, Australia, etc., donde el modelo neoliberal tiene muy claro lo que quiere para su escuela. Los modelos alternativos frente a esta arremetida tardan en estructurarse y dar cuerpo coherente a sus proposiciones. Los cambios, sin embargo, son urgentes e imperativos; tomemos como argumento la frase de Ricardo Sánchez Angel:

No podemos invocar nacionalismos estrechos para oponernos al nuevo orden en curso (...) La educación y sus componentes: las pedagogías, las ciencias, las artes y los pensamientos en diversas manifestaciones, tienen un alcance, un sentido y unas incontenibles concreciones internacionales. Estamos insertos en la era planetaria, en el cosmopolitismo y el internacionalismo, más allá de los particularismos de lengua, nación y cultura²⁹.

¿Cuál es entonces el rumbo, que ante la nueva realidad, debe tomar la Educación?:

Todas las discusiones sobre los métodos y las maneras de enseñar tienen finalmente este objetivo en línea de mira: hacer que alguien que no sabía sepa. En el marco de la

²⁹ SANCHEZ A. R. *Educación y libre comercio*, in MAGISTERIO, n° 11, 2004.

formación profesional, el objetivo es aún más exigente: se trata de que alguien que no sabía sepa y utilice lo que ha aprendido³⁰.

De hecho, la disposición hoy de la Escuela, de la Educación Media en el Distrito Capital, es brindar *más y mejores oportunidades laborales y académicas a los y las jóvenes*. Ese deseo debe materializarse en prácticas pedagógicas que implementan como parte de la formación integral la formación profesional para las y los estudiantes que lo deseen; ¿Cómo hacerlo?

³⁰ BELLIER S., *Ingénierie en formation d'adultes*, Editions Liasons, Paris. 1999.

7. LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA

Ya hemos visto como cojean las cuatro patas del sistema de educación Media. También creemos haber expuesto razones suficientes para proclamar la transformación de la Media como imperiosa necesidad. Ahora bien, para hacerla práctica debemos integrar al marco conceptual y operativo algunos criterios:

- Debe preparar a los y las jóvenes para continuar estudios Superiores
- Tiene que construirse sobre un sistema de educación articulado Media / Superior, donde no existan ciclos terminales; es decir, disponer de pasarelas efectivas para que los y las estudiantes tengan movilidad tanto vertical como horizontalmente. Implementar pasarelas horizontales es reconocer a los y las jóvenes el derecho a equivocarse al escoger la modalidad de sus estudios, brindándoles la oportunidad de saltar a otra modalidad paralela sin que tengan que volver al inicio de los estudios. Las pasarelas verticales establecen la secuencialidad y propedéutica de las estructuras curriculares, permitiendo sumar lo hecho para ascender en la escala de estudios: Media / tecnología / ingeniería; por ejemplo;
- Una de las grandes utopías es la financiación por parte del estado del 100% de la educación. Por el momento no es así y el Distrito Capital no tiene como asumir esos costos en su totalidad. Y, ¡gran paradoja!, los candidatos tampoco son tantos, sobretudo por razones de inequidad, de injusticia social. El pragmatismo debe guiarnos para comprender y emprender lo que se pueda hacer ya;
- Reconocer la especificidad y sus implicaciones, de su público objetivo y objeto; y actuar en consecuencia;
- Darle a la Media una identidad, una especificidad en cuanto a su función social; sin olvidar que, además de la formación para la vida, la escuela participa, en diferentes medidas según la modalidad, en procesos de producción de competencias; es decir, oferta competencias en el mercado laboral. Si no fuese así, ¿cómo explicarse el hecho de que los egresados de Media para buscar un empleo la única certificación que presentan ante las empresas es el diploma de bachiller?; es el caso de la inmensa mayoría de bachilleres en Colombia. Esa "certificación de competencias" a la que remite el grado de bachiller, está en total desfase con el mundo productivo; e inclusive, con el académico pues la mayoría de esos jóvenes no tiene condiciones materiales, ni ganas en muchísimos casos, para continuar en la formación Superior. La Media debe incorporar en el currículo la *Cultura para el Trabajo* y como componente de ésta, procesos para la producción de competencias; entendidas éstas, en los términos ya descritos del "(querer, saber, poder) actuar"; bajo el espíritu propuesto en el Plan Sectorial de Educación: *Bogotá: una Gran Escuela*:

El Plan Sectorial de Educación contribuirá a la realización de los tres ejes que estructuran el Plan de Desarrollo "Bogotá sin indiferencia"..... En tal sentido, la acción educativa distrital deberá orientarse a hacer efectivo el derecho a la educación, con miras a que la

educación contribuya al propósito de mejorar la calidad de vida, reducir la pobreza y la inequidad, potenciar el desarrollo autónomo, solidario y corresponsable de todos y todas.

Los cambios concernirían a corto y mediano plazo a todos los estudiantes de educación básica secundaria y con inminencia a los de grado noveno que escogerían el componente de la media a la que aspiren. También interpela a todos los estudiantes de grados décimo y once pues ellos son, en este caso "*Los sujetos centrales de la educación*"³¹ y de los currículos de formación bivalente, académica y técnica, que se piensan implementar. Esta voluntad política se declina así, como objetivo, en el mismo Plan:

*Aportar al desarrollo de una sociedad productiva a través del fomento del espíritu científico, la creatividad y la apropiación crítica de la tecnología. Se intensificará el conocimiento y recreación de la riqueza artística, literaria, científica y técnica de la ciudad*³².

Ello significa que los jóvenes al terminar la educación media, puedan disponer de una certificación bivalente: una que permita la continuación de estudios superiores, si las condiciones socio-económicas lo permiten; y otra que certifique un capital de competencias que ayude a la vinculación laboral en una de las diferentes opciones de su realidad social: industrial, agrícola, salud, arte, deporte; etc. Por ahora, sólo el 44% de los jóvenes bogotanos entre los 16 y 26 años están escolarizados; la mitad de ellos habrá abandonado los estudios antes de terminar la media; y, mientras tan sólo el 33% de los bachilleres ingresa a la educación superior, únicamente el 11% logra graduarse; entre ellos el 91% viene de los estratos altos y apenas el 9% de los estratos 1,2 y 3. A ello se suma que el 82% de estos bachilleres son académicos, el 2.2% técnicos industriales, el 12% técnicos comerciales y el 3.8% varios (pedagógicos, agropecuarios, promoción social, etc.)³³ En resumen, la inmensa mayoría de los jóvenes egresan de la Media desprovistos de un capital de competencias, a "presionar el mercado laboral" desde edades tempranas: poquísimos universitarios, unos cuantos con el título de bachiller, los más sin él. En el programa "Educación para jóvenes y adultos", del Plan sectorial, *Bogotá: una Gran Escuela*, se operativiza esta respuesta, entre otras, a dicha situación en los siguientes términos:

(...) creación de un prototipo de institución de educación media y superior, técnica y tecnológica, de alta calidad, que estimule el esfuerzo educativo de los estudiantes de media, ofreciéndoles una oportunidad cierta de pasar a la educación superior en la misma institución educativa.

(...)

*En el nivel de la educación media de 50 colegios oficiales se desarrollarán modelos de formación en competencias productivas específicas que habiliten a los estudiantes para un desempeño laboral. En el resto de instituciones educativas se promoverá la inclusión en el currículo de una cultura para el trabajo que desarrolle las condiciones vocacionales de los y las estudiantes. Para su realización se establecerán convenios con entidades oficiales y privadas.*³⁴

³¹ ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA, SECRETARIA DE EDUCACION. documento citado.

³² Ibid.

³³ UNIVERSIDAD NACIONAL, CEID, ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA, SECRETARIA DE GOBIERNO, documento citado.

³⁴ ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA, SECRETARIA DE EDUCACION, documento citado.

Implica que los jóvenes egresados de noveno grado puedan escoger un cierto tipo de educación Media que contemple proyectos con vocaciones diversas, como parte de la educación integral; y que llame, la Media, la atención de esos jóvenes, tocándoles cuerdas como la vocación; las ganas de aprender; la convicción de que su permanencia en la escuela es útil y amena; valores y entre ellos el compromiso; la convicción de que ello tiene que ver con su proyecto laboral como garante de subsistencia a corto y/o a largo plazo, para sus proyectos de vida y, por ende, los profesionales y los de ciudadano. Estas opciones deben encontrarse relativamente cerca del lugar de donde se egresa de noveno para que la elección sea marcada por la aspiración de los y las jóvenes y no por la repulsión a la incomodidad y al costo de la distancia; ello redundaría en la posibilidad de que los y las jóvenes no tengan que hacer rupturas radicales con su medio y sobre todo con el círculo de amigos que suele ser, en esos grupos etareos, el epicentro de sus acciones. La Secretaría de Educación Distrital tiene, además, una política de subsidios de transporte que permitiría implementar respuestas para aquellos y aquellas cuya elección caiga en una opción distante del lugar de residencia.

En términos técnicos, digamos que la oferta de oportunidades múltiples para la educación Media como parte de la formación integral, debe presentarse por zonas geográficas que fortalezcan la descentralización de la educación; es decir, mediante la oferta educativa local para que se vincule la escuela a la comunidad, al entorno del colegio. Las Instituciones de educación media y superior técnica y tecnológica, enriquecerían esta oferta de formación en un nuevo segmento: un ciclo optimizado de formación superior técnica y / o tecnológica que constituye un dispositivo montado secuencialmente en los tiempos de la Media y Superior. Las ambiciones son grandes en cuanto a resultados de vinculación laboral de los jóvenes y dinamización del tejido socio-productivo en el Distrito Capital; también se aspira a optimizar aprendizajes y tiempos recortando la duración de la formación total y mejorando su calidad: estamos hablando de propedéutica y de créditos.

La oferta educativa de la Media debe transformarse para participar en el acompañamiento a los jóvenes en sus procesos de integración al mundo que les rodea, para la transformación de esa sociedad con principios basados en la participación y la inclusión social. La Media debe ser un espacio de ejercicio de la *Cultura para el Trabajo*, para el descubrimiento de oficios, despertar vocaciones, mejorar procesos de adquisición de recursos para producir la competencia. Está claro que la educación tiene que ocuparse del hacer pero, sin descuidar su rol central que tiene que ver con el ser, el saber, el querer y el poder. Ahora bien, si la educación quiere acercarse al mundo de lo laboral debe comprender que son las empresas y sus estructuras de Recursos Humanos, las que están mejor posicionadas para identificar la demanda social de competencias y para hacer análisis previsionales de competencias. El aparato educativo debe también decirse sin tapujos que implementar currículos con formación laboral significa ofertar competencias; y en ese caso, bien vale la pena preguntarse sobre la pertinencia de ellas.

Vos parece necesario recordar que adoptar estos cambios y diseñar un nuevo currículo implica cambiar los parámetros de funcionamiento de la institución educativa. La adición a un currículo académico de uno laboral, aunque sólo se tratara no de sustitución sino de suma y homologación; implicaría un aumento directamente proporcional de espacio, tiempos, otras competencias docentes; más docentes, administrativos, medios; nuevas interacciones y organizaciones. Se trata de otros contenidos y otro tipo de aprendizajes asomados a lo actitudinal, lo gestual; es decir, a la formación por competencias. En esas condiciones una

nueva pedagogía se impone, también otro perfil docente, otros esquemas organizacionales y de gestión educativa; otras acciones y reacciones de los que aprenden, los que enseñan, los que aprenden a aprender, los que enseñan a enseñar a los formadores en opciones laborales de la Media. ¿Cómo y con quién hacerlo?

El convenio que firmó con la Secretaría de educación del Distrito con el SENA, permite el acompañamiento para la formación de docentes, en oferta cerrada, en esos nuevos menesteres y asesorarlos para los diseños curriculares con carácter laboral. Estas dos competencias no existen prácticamente en la educación oficial. Mejor dicho, sólo existen, desarrolladas de manera empírica y en determinados dominios, en los colegios técnicos o "diversificados"; es un ejemplo.

La alianza Secretaría de Educación / SENA conviene hoy a ambas partes. El problema radica en que se tiene claro el acuerdo coyuntural para una certificación bivalente (bachiller / C.A.P) pero no se han explicitado las estrategias ni de los firmantes ni del Ministerio de educación nacional.

Queda entonces por resolver lo ya planteado:

¿Qué se está construyendo con la alianza SENA / Educación? :

¿La instalación del SENA en la estructura escolar para implementar, evaluar y certificar; con docentes, medios y estructuras, los de la educación, sus propios programas de formación laboral (C.A.P. y Técnico profesional); mediante el desarrollo de su propio método de formación "por competencias" que se debe aplicar sin discusión ni concertación?

¿Se trata de un acompañamiento del SENA a la Escuela para que se dote, autónomamente, de un sistema de formación laboral como componente de la bivalencia de la formación integral tal como existe en Francia y en Chile, por ejemplo?

Por el momento parecería sensato pensar que las acciones a implementar en un caso u otro, no serían las mismas. Es necesario clarificar el horizonte de la alianza para determinar el calibre de las columnas que estamos construyendo.

La Educación Media debe entonces construir su identidad en tanto que oferta de formación integral que responda a una función social de compromiso con la proyección social de sus educandos, apuntando a la construcción de un triple perfil: ciudadano, académico y laboral. Para ello, debe alimentar la diversidad de sensibilidades y aspiraciones de los y las estudiantes, creando espacios de encuentro y trabajo entre educandos, docentes y ambientes; federados por la pasión hacia una actividad o disciplina y, asumiendo como principio de base el carácter bivalente de la formación; es decir, que sea generadora de múltiples oportunidades académicas y laborales que se traduzcan en respuestas prácticas a las exigencias que la realidad socioeconómica impone a los y las jóvenes. En este orden de ideas veríamos, entonces, aparecer en la ciudad una diversidad de instituciones de educación Media presentadas a los egresados de la básica como opciones generadoras de proyectos de vida y que podrían materializarse en las siguientes opciones:

- ***Colegios con educación Media de excelencia en un campo del saber***

Las ciencias naturales y sociales, la matemática, las lenguas extranjeras, la química, la física, el lenguaje y comunicación, la filosofía, la psicología, etc.; son disciplinas cuyo desarrollo es condición *sine qua non* para la construcción de una educación en la sociedad basada en el

conocimiento. Dichas formaciones tendrían como vocación, a más de responder a las aspiraciones de los y las jóvenes, la articulación, no formalizada, con los currículos de la educación Superior en los campos humanístico y científico. Significa que en la práctica se convertirían en atajos para el desarrollo científico y tecnológico del país, para suplir las llamadas Clases preparatorias "prepas" que se implementan en los países altamente desarrollados. La transformación de las estructuras curriculares de estos ciclos de Media se haría en asocio con universidades cuya experticia en el tema haya sido ampliamente demostrada.

- ***Colegios con educación Media especializada en expresiones deportivas y artísticas***

El arte y el deporte son expresiones sublimes de la *Cultura para el Trabajo*. Generar espacios para la creación, la recreación, el esparcimiento y la realización del individuo; significa humanizar los procesos de socialización y brindar a los y las estudiantes la posibilidad real de hacer de su sensibilidad una vivencia y práctica escolar, hacia una consolidación vocacional que lleve a la construcción de proyectos de vida que incluyan lo profesional

- ***Colegios con educación Media en modelos de doble formación: académica y laboral***

Se implementarían mediante la articulación, por adición y homologación, de la estructura curricular académica de algunos colegios, con otra de corte laboral que llevaría, mediante alianzas con instituciones de educación Superior, el SENA y otros organismos de formación, a certificar un capital de competencias adscritas a un campo específico de la producción (finanzas, metalmecánica, agrario, comercio, servicios, tratamiento de alimentos, salud, etc.). Esta certificación sería un complemento, "una ñapa", que se sumaría a la certificación académica que permite la continuación de estudios superiores. En ningún caso, ninguna formación en la Media puede ser terminal.

- ***Colegios con educación Media técnica***

Estos colegios se han ido desdibujando como consecuencia del abandono, económico y conceptual, al que han sido sometidos por las últimas administraciones de la educación. Deben recobrar el brillo y la dinámica que alguna vez les caracterizó puesto que el componente técnico en los recursos humanos de un país es vital para la optimización de la producción. Apoyándose en la interacción con el sector productivo estas instituciones deben actualizar sus currículos en aras de la pertinencia de la formación; e incursionar en innovaciones pedagógicas que desarrollen la formación por proyectos y por competencias. Los acuerdos deberían permitir que los y las jóvenes hagan sus prácticas en talleres y laboratorios reales, en empresas que implementen acciones productivas que correspondan a los contenidos del plan de estudios que se desarrolla en cada institución.

- ***Colegios con educación Media articulada con la Superior y el mundo del trabajo***

Sobre las especificidades y propósitos de estas instituciones volveremos más adelante (7.2).

7.1 El componente pedagógico

La *transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza* es una de las prioridades de la Secretaría de educación de Bogotá que desde el Plan de desarrollo *Bogotá: una Gran Escuela*, se refiere a ella en los siguientes términos:

Componente esencial de la transformación pedagógica de la escuela y de la enseñanza será la recuperación y fortalecimiento del saber pedagógico de los maestros y el estímulo a sus capacidades de innovación y experimentación en el aula y en la escuela. También serán parte esencial de esta estrategia el reconocimiento y apropiación del acumulado investigativo en educación y pedagogía.

Para concretar esas ideas la motivación y fundamentos del cambio pedagógico en la educación Media podrían radicar en buena parte, en la resultante del análisis y desarrollo de prácticas frente a los siguientes elementos:

- Respecto a su público objeto. La educación Media debe acompañarle en la transición de la actitud del ser que explora, para pasar a aquella en la que el individuo se torna causa actuante en la transformación del mundo³⁵. A este tema ya nos referimos ampliamente en el punto 3.
- Los modelos pedagógicos y los abordajes didácticos de la educación Media, que llevan a la práctica de los colegios una estructura curricular con la *Cultura para el Trabajo* como eje transversal, deben poner en el centro al que aprende como actor de sus aprendizajes, gestor de sus proyectos y productor de sus propias competencias. Deben también vincular a la comunidad educativa en acciones que redunden en la estructuración del PEI, la democracia participativa y la pertinencia de la educación contextualizada a nivel macro con la ciudad y la región; y micro con el aula de clase y la institución. La transformación pedagógica debe ahondar en prácticas centradas en el aprendizaje y no en la enseñanza, implementando modelos interdisciplinarios de trabajo a través de la pedagogía por proyectos. Nuestro modelo actual, por el contrario, está marcado por la parcelarización disciplinar. Leamos lo que al respecto decía Morin³⁶, en Suiza, en 1997, en el marco de un congreso internacional sobre educación:

Sabemos que el modo de pensamiento o de conocimiento parcelario, compartimentado, monodisciplinar, nos lleva a una inteligencia ciega, en la medida en que la aptitud humana normal para relacionar conocimientos, se encuentra sacrificada en beneficio de la aptitud no menos normal de separar. Conocer es, en una circularidad ininterrumpida, separar para analizar y relacionar para sintetizar o complejizar. La "prevalencia" disciplinar, separadora, nos hace perder la aptitud a relacionar, la aptitud a contextualizar; es decir, a situar una

³⁵ Todorov, T., *La vida en común*, Santillana, Madrid, 1995.

³⁶ MORIN Edgar, *Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'université*, texto presentado en el Congreso internacional "¿Qué Universidad para mañana? Hacia una evolución transdisciplinar de la Universidad", Locarno, Suiza, 30 de abril-2 de mayo, 1997. Publicado en MOTIVACION, N° 24, 1997.

información o un saber en su contexto natural. Perdemos la aptitud de globalizar, es decir de introducir los conocimientos en un todo más o menos organizado; mientras que las condiciones de todo conocimiento pertinente son precisamente la contextualización, la globalización.

- El aprender a aprender, la auto-formación, son prácticas que tanto estudiantes como docentes deben implementar para avanzar en procesos de individualización de la formación. Los jóvenes de los sectores populares que salen del sistema escolar, en su gran mayoría, difícilmente volverán a pisar una institución de formación y deben sin embargo, a diario y a lo largo de toda la vida, librar un combate desigual para demostrar su competencia en el mundo laboral. Su flaco capital de competencias los relega al mundo de las acciones simples cuyo reconocimiento económico y social es irrisorio. La autoformación puede ser una alternativa de inclusión social:

La autoformación aparece como un modo de autodesarrollo de conocimientos y de competencias por el mismo sujeto social, según su ritmo, con la ayuda de recursos educativos y de mediaciones escogidas de la mejor forma posible. La ayuda a la autoformación permanente tiende a convertirse en el eje mayor de aprendizaje en todas las instituciones educativas escolares y extraescolares³⁷.

La autoformación es un sistema en el cual quien aprende debe asumir la "autodirección" de sí mismo y de sus propios procesos de aprendizaje. El formador se limita a generar las condiciones para que la autoformación exista, desempeñando un rol de facilitador, mediador, y de implementación de la ingeniería pedagógica; es decir, hace posible que el escenario para el aprendizaje exista, los medios, los instrumentos, los intercambios, etc. En todo caso, no podemos perder de vista que:

Cualquiera sea el grado de apertura, de flexibilidad, de individualización, de perfeccionamiento tecnológico del dispositivo pedagógico propuesto, éste sólo revelará su potencial para el aprendizaje a partir del momento cuando el que aprende, desarrollará sus propios objetivos, proyectos y planes de acción sobre la base de su autodireccionalidad personal. Cualquiera sea el grado de refinamiento pedagógico y técnico del dispositivo, jamás habrá aprendizaje autodirigido sin que se manifieste la autodirección de la persona³⁸.

- El reconocimiento efectivo de la existencia de otros espacios formadores diferentes a los de la Escuela. Hablamos de transformación pedagógica para la apropiación de procesos de aprendizaje en espacios que son ahora múltiples y tiempos que se tornaron plurales. Ello significa salir de la escuela intramuros y aceptar la sociedad entera, en su condición física y actuante, como espacio formador. Implica constatar la pérdida de peso de la clásica trilogía llamada por algunos el "drama de la formación": la unidad espacio, tiempo, acción; nos referimos al debilitamiento de los procesos de aprendizaje limitados a un mismo grupo de personas que aprenden simultáneamente en idéntico lugar y que comparten un marco temporal, desarrollando las mismas actividades

³⁷ DUMAZEDIER J., in PINEAU G. Et AL., *L'autoformation en chantiers*, en *Éducation permanente*, no 122, Paris, 1995.

³⁸ POISSON D. *Ingénierie et autoformation éducative*, en *L'autoformation, Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997

Estos cambios en la educación Media serán necesariamente bruscos puesto que apuntan a desanclarla de la enseñanza; a despojarla de su carácter remedial de la básica; a un esfuerzo social que la apalanque en procesos centrados en el aprendizaje para la producción individual de competencias para la vida y el trabajo como parte de ella. Apunta también a construir acciones colectivas, a trabajar por proyectos, para que la educación Media tenga sentido ante los y las jóvenes; que connote respuesta a sus necesidades; a sus imaginarios; a sus proyecciones de vida.

7.2. Las Instituciones de educación Media y Superior Técnica y Tecnológica (IEMSTT)

Este concepto como modelo de educación y nuevo dispositivo de formación nos remite, por supuesto a la argumentación que hemos expuesto a lo largo de este texto. Queremos, sin embargo, subrayar algunos aspectos a los que damos una importancia particular.

- ***La democratización del acceso a la formación***

La apuesta de la Secretaría de Educación de Bogotá, es a lograr que un gran número de jóvenes que no tenían acceso a la educación Superior, puedan hacerlo. Las IEMSTT son prácticas de inclusión social. Dos acciones deben redundar en ese objetivo: anclar estas instituciones en la sede de la educación Media para acercar la educación Superior a los y las jóvenes y crear subsidios y préstamos blandos para financiar la participación de aquellos que no tienen como pagarse el acceso a la educación Superior.

- ***La articulación de la educación Media con la educación Superior***

Sabido es que por razones ampliamente conocidas la Media se ha ido convertido en remedial de la básica. Constatando, a su vez, la Universidad el mismo mal, aplica el mismo diagnóstico a la Media y se convierte también, en gran parte, en remedial; cosa que también había hecho la Básica Secundaria para remediar aquellos niños y niñas que les siguen llegando con problemas serios desde la primaria, en lectoescritura por ejemplo. La *articulación* busca romper esos esquemas, haciendo que los currículos de grados décimo y once no sólo sean complementarios, preparatorios, progresivos y secuenciales entre sí, sino también con un currículo de carácter técnico o tecnológico de la Educación Superior. Dicha articulación es también física puesto que la sede de todo el proceso es la Institución de Educación Media.

Se aspira a una articulación orgánica; cosa nada fácil. En el paisaje educativo colombiano cohabitan dos mundos separados por un gran río. De un lado la ley 30 rige los dominios de una de las riveras, la educación Superior; del otro, la ley 115 que reina en el mundo de las Instituciones escolares de las que hace parte la Media. La idea de trazar un puente para atravesar el río y construir un currículo que abarque las dos riveras es posible de manera "abstracta" (programática) pero no orgánica; la legislación no ha previsto esta alternativa aunque la ley 749 pretendió, sin éxito, pavimentar el río. Aspiramos a la adaptación de la ley para responder a las necesidades aquí sustentadas.

La implementación de los *Créditos* y la *Articulación* permitirán que sean validados en la Educación Superior aprendizajes adquiridos o competencias producidas en la Media; optimizando así, la calidad de la educación y la duración de los estudios. La noción de propedéutico tiene aquí cabida en el sentido noble del término y busca inclusive apoyarse en la ley 749 de 2002 que a ello se refiere. No obstante, la tarea se hace difícil dada la confusión que esta ley siembra frente a lo que es propedéutico³⁹. Asocia, además, de manera arbitraria los sentidos de *secuencial* y *complementario* con las especificidades de la educación técnica y tecnológica en Colombia; que, entre ellas, no son necesariamente ni lo uno ni lo otro; claro está que esta última afirmación tiene también varias lecturas.

Mientras llega una clarificación normativa, el marco de funcionamiento de las IEMSTT, se adaptará a una estructura curricular articulada programáticamente en dos ciclos. Cada ciclo hará la certificación que le es propia en respeto de la reglamentación vigente; de hecho, ella exige que los dos primeros grados (10 y 11) sean preparatorios de las pruebas de estado; la obtención del bachillerato es requisito para continuar en la Superior, luego también para ingresar a las IEMSTT.

- ***La pertinencia de la educación***

La articulación con los medios productivos desarrollará modelos de formación técnica y tecnológica, por competencias, adaptados a las necesidades específicas de nuestra realidad. Ese caminar juntos abriría la puerta a la *Investigación y Desarrollo* sobre los recursos nacionales y los tópicos clave y específicos a la realidad colombiana.

La sincronización total de la oferta y la demanda social de competencias (0% de desempleo, 0% de vacantes) es a todas luces un espejismo pero, la desarticulación entre el sector productivo y los aparatos de formación es, en cambio, una seria amenaza para el tejido económico y social. Y más ahora, en épocas de globalización, cuando los productos colombianos estarán expuestos al libre comercio aquí y allá.

Para formar jóvenes que produzcan las competencias que demandan las tecnologías del presente y del futuro, es necesario identificarlas, preverlas. Insistimos, las direcciones de Recursos Humanos del sector productivo deben crear herramientas para prever las competencias, describirlas y compartir esas informaciones con los aparatos de formación. En Norteamérica y Europa estas prácticas son corrientes. En Francia los I.U.T. Institutos Universitarios Tecnológicos, que se asemejan en cuanto a su filosofía a las IEMSTT, tienen una Junta Directiva presidida obligatoriamente por un empresario activo. La pertinencia de la educación impartida en Las Instituciones de Educación Media y Superior Técnica y Tecnológica depende entonces, en parte, de la precisión en la descripción del *Capital de Competencias* del que deben disponer los egresados de la institución. Otras condiciones para la pertinencia se refieren a la calidad del currículo; a las competencias docentes; a la suficiencia de los medios e infraestructuras; al grado de compromiso de los estudiantes; etc.

- ***Las competencias docentes***

Si bien es cierto los jóvenes son los "*sujetos principales de la educación*" y los docentes "*los actores principales de la enseñanza*" sería pertinente preguntarse sobre los roles de esos

³⁹ Para ampliar sobre este tema leer a GOMEZ V. M., Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Investigación en Educación, *Examen a la ley 749 (2002) sobre las modalidades de Formación Técnica Profesional y Tecnológica*, Bogotá, 2004.

mismos actores en los nuevos procesos de aprendizaje. El entorno pedagógico tendrá mucho que ver con lo actitudinal, con la competencia. ¿Cómo redefinir en la práctica del docente el "conflicto cognitivo" cuando los aprendizajes ya no se centran en la enseñanza, en la transmisión de conocimientos? ¿Cómo evaluar prácticas pedagógicas que ya no se basan en el saber sino en el actuar, en el desempeño? La implementación de estos dispositivos de formación abren la vía a una serie de interrogantes sobre el cómo garantizar la producción de competencias docentes pertinentes a estos nuevos modelos de formación. El Gobierno nacional viene impulsando la inclusión de la formación para el trabajo como parte de los proyectos de vida; sin embargo, pocas son las propuestas para la creación de incentivos con el fin de que los maestros se formen para la escuela de hoy. Al respecto dice el Plan sectorial *Bogotá: una Gran Escuela*:

En coordinación con el Comité Distrital de Capacitación, a Secretaría adelantare programas de formación y actualización y apoyarán grupos y redes de maestros que trabajen en las áreas de la enseñanza y en el campo didáctico, con enfoques innovadores e interdisciplinarios. A la realización de estas actividades se vincularán universidades y centros de investigación especializados.

En desarrollo de esa política la Secretaría de Educación del Distrito ha mostrado la vía a seguir, autorizando que por el sistema de P.F.P.D. (Programas de formación profesional para los docentes) se reconozca la formación para estos cambios como créditos válidos para el ascenso en el escalafón. No basta, empero, con las buenas intenciones puesto que las incongruencias de la ley vienen de nuevo a perturbar el normal desarrollo de los procesos. El SENA podría formar a los docentes en el ámbito de la pedagogía de lo laboral, y está dispuesto a hacerlo en Bogotá por ejemplo, pero el decreto que reglamenta los P.F.P.D.⁴⁰ sólo autoriza para ello a las Instituciones de Educación Superior que tengan facultades de educación; otro de los obstáculos de un mundo kafkiano donde el cotidiano es saltar para resolver las incoherencias entre la política de la educación y las normas que la reglamentan. De otra parte, y en asocio con varias universidades, se están adelantando formaciones que tienen que ver con las competencias necesarias al cambio y que no se producen, por ahora, en las facultades de educación donde los docentes hicieron su formación inicial: la *Cultura para el Trabajo*, la noción de competencias y la formación para lo laboral.

- ***La racionalización de gastos en procesos de producción social de competencias***

La travesía de niño a adulto nunca rompe el hilo del aprendizaje y, el y la que aprende tarde o temprano se ven abocados a la vinculación laboral. A través de ese hilo conductor, los aparatos de formación en los diferentes espacios formadores, se suceden para visitar al niño, al adolescente, al joven, al asalariado, al desempleado. Si llegamos a comprender cuál es el rol, en esos procesos, de la Educación, las entidades de formación profesional y del sistema de profesionalización interno a las empresas; las nociones de secuencialidad, articulación, racionalización de esfuerzos y gastos; tomarían otro sentido. Si integramos a dicho proceso la autoformación, tendríamos que constatar que también el individuo invierte en la constitución de su capital de competencias.

⁴⁰ Decreto 709 de 1996.

- ***La estructura académica***

La estructura académica de esta propuesta se articula en torno a cinco ejes, identificados como áreas de desarrollo: académica; artística, deportiva y cultural; técnicas laborales; prácticas científicas y tecnológicas; y competencias laborales y sociales. Parte de ellas son opcionales en reconociendo a la diversidad, a la diferencia como componente de la relación social.

- ***La clarificación de la identidad de lo técnico y lo tecnológico***

Las fases de implementación y experimentación de las IEMSTT en Bogotá, son una invitación a la comunidad académica, al sector productivo, a la comunidad educativa, a la formación profesional; para que reconstruyamos estas nociones en función de las condiciones actuales del sistema de producción.

Fácil es constatar que la Educación, a lo largo y ancho del país, se lanzó hace varios años y de manera "anárquica" hacia la reconversión de la Media académica en formación bivalente bajo diferentes denominaciones: opción laboral, énfasis, modalidad, formación "por competencias" en articulación con el SENA, etc. Significa que la ley 115 sobre educación académica, que se supone prepara para continuar en la educación Superior, es obsoleta. No obstante, todos los que por ello se sienten concernidos, hablamos del Ministerio de educación Nacional, las Secretarías de Educación, el SENA, por ejemplo; parecen complacidos con el rumbo que van tomando las cosas muy a pesar de la ley.

De otra parte, la realidad que corresponde a lo técnico ha evolucionado mucho en la sociedad. Los técnicos que hacen mantenimiento de carros han visto pasar desde la manivela y el radiador hasta los autos que llegan hoy con más de diez computadores a bordo. La representación social que del técnico se tiene, en cambio, no ha evolucionado igual; en las definiciones oficiales; en los discursos académicos; en las prácticas que se implementan en la educación técnica oficial. "Mano de obra barata" gritan unos, "formación pobre para pobres" complementan otros. Ello sin hablar de la subvaloración social, reconocimiento económico, que se le otorga a las competencias técnicas no sólo en Bogotá sino en todo el país. Tampoco podemos ignorar que el orgullo de las instituciones técnicas es tener mejor desempeño que los colegios académicos en las pruebas de Estado e ingreso a la educación Superior. ¿Es el mundo o la ley 115 que está al revés?

Aún subsiste en muchos espíritus la noción de técnico en la cúspide del sistema tayloriano de los años 60s. También es cierto que los países del norte al evolucionar sus aparatos de producción hacia la automatización, reciclaron sus cadenas de producción allende los mares y con ellas viajaron los métodos de funcionamiento y una sólida conceptualización. El hecho es que en el Distrito Capital conviven hoy todos los modos de producción: artesanal, mecanizado, automatizado, etc. Tampoco deja de pesar en el ambiente, los virajes del templo del técnico, el SENA, que ha decidido "modernizarse" a pasos agigantados, deslizando su campo de intervención "hacia arriba" en el terreno de la escolarización como prerrequisito de su formación. Bajo la lluvia de nuevos términos: competencia, empleabilidad, etc.; las antiguas certificaciones: CAP, técnico profesional, etc., andan huérfanas y desestabilizadas. El origen de la demanda social de competencias de técnicos y tecnólogos, también ha evolucionado de manera considerable. Antes venía casi

exclusivamente de la industria, ahora el sector de los Servicios no cesa de cobrar fuerza, reorientando los *referentes de oficio e intervención* en materia de competencias, y corroborando el supuesto según el cual el técnico hace marras que tiene que ver con todo y no sólo con la tuerca, el tornillo y el destornillador.

El referente histórico de la Educación Técnica en la secundaria y la Media, nos dice que nació⁴¹ y así lo corroboran hoy las normas (ley 115), esencialmente con el fin de vincular a los egresados como fuerza laboral. Inicialmente para formar cuadros que permitieran implementar el modelo "Cepalino" que buscaba suplantar las importaciones industriales con productos de fabricación nacional. Los intentos por materializar en Colombia, la correspondencia egresado técnico/vinculación laboral (sueño engendrado en el Plan Marshall) siempre han fracasado y hasta los fondos internacionales se fueron, dejando los proyectos "colgados de la brocha"; es el caso de los INEM, por ejemplo.

En cuanto a la pertinencia de la educación técnica y tecnológica, tiene ahora que ver con dinamizar los procesos sociales de producción de competencias. La tecnología es un sector estratégico para el desarrollo del tejido socio-productivo y para consolidar el zócalo de una sociedad basada en el conocimiento. Los tecnólogos son los encargados de transformar el conocimiento en herramientas, instrumentos... y de crear nuevas estructuras organizacionales para la desmaterialización de la producción. Dados los vientos que soplan impulsando la libre circulación de bienes y servicios, TLC y otros tratados, la carrera a la productividad en pos de la competitividad se anuncia ruda; nuestro futuro próximo urge de tecnólogos. El producto de las transformaciones hechas por los tecnólogos son artefactos u organizaciones que estabilizan sistemas que a su vez se integran a los procesos industriales, por ejemplo. El mantenimiento de esos sistemas, la restauración de ellos cuando se perturba el funcionamiento predeterminado, ya no es asunto del tecnólogo sino del técnico. Los productos de la tecnología son cada vez más sofisticados luego la obsolescencia de las competencias del técnico es una constante. Nuestro futuro próximo urge también de técnicos y con el agravante de que deben estar preparados para renovar con frecuencia sus competencias. El aprender a aprender y la autoformación son temas que en materia de educación merecen que se les mire más de cerca. También es necesario que las competencias técnicas sean reconocidas en su justo valor.

Recordemos, para efectos de contextualización local, que el cambio en las formas de producción y el ritmo de irrupción de las nuevas tecnologías en los diferentes países del planeta es bastante desigual. Sería una ilusión necia pensar que los brincos tecnológicos que estamos en capacidad de dar, podrían encausar el mundo por el camino de la igualdad. La realidad no cesa de demostrar que los niveles diferenciados de acceso a la revolución numérica han sumado otra fractura, esta vez de orden tecnológico entre el norte y el sur, ahondando cada vez más las diferencias sociales y económicas. La utilización de las nuevas tecnologías toca, por ejemplo, al 60.9% de la población de Estados Unidos mientras que en Colombia ella concierne apenas al 7.9%.

En Bogotá necesitamos descifrar los meandros de nuestra situación en materia de competitividad, producción y comercio local e internacional; y echar un vistazo a la manera como otros países han enfrentado el problema. Entonces, podremos inspirarnos de ellos,

⁴¹ Bajo la coordinación de IBARROLA M. y GALLARD M., Colectivo, *Democracia y Productividad, Desafíos de una nueva Educación Media en América Latina*, Magisterio, Bogotá, 1995.

aunque sea tan sólo para no cometer los mismos errores y en el mejor de los casos para encontrar atajos en nuestra realidad. Estos serían la alternativa para construir la utopía de recortar distancias en materia de productividad y competitividad. Esas distancias son ya considerables e ignorarlo sería un gravísimo error, máxime cuando se pretende abrir el mercado regional a competidores venidos de otros países y conquistar nuevos mercados en el exterior. Al respecto, leamos un poco sobre la compleja realidad en Bogotá, con el ánimo no de describir el conjunto de la situación sino de invitar al lector y a la Escuela, a escudriñar ese mundo, a ir más allá para la comprensión de la especificidad del tejido socioproductivo del Distrito Capital:

Aparte las plataformas hacia el resto del país, los servicios se consumen localmente, lo que constituye la esencia de no transables: ni hacia el resto del mundo ni hacia el resto del país, salvo la sinergia que se produce en el área ciudad-región. La ciudad consume tantos bienes industriales como los que produce, abastecidos por la producción local, el 60% de ella se vende en la misma ciudad (...) con el crecimiento de la ciudad, la industria termina siendo expulsada hacia la periferia y, poco a poco, hay traslados a la Sabana, región que se incorpora a la demanda local, a la manera de un mercado ampliado⁴².

La irrupción de las nuevas tecnologías en la producción, en Europa, en las décadas de los 80s, 90s y la desaparición de barreras aduaneras al instaurar la libre comercialización de bienes y servicios; engendraron, en primera instancia, una crisis de desempleo sin precedentes. Las empresas se transformaron tan rápido como sus recursos lo permitieron, argumentando la disyuntiva: reestructurarse para ser competitivas o morir. Azuzadas por el capital y los gobiernos cambiaron las herramientas, los métodos, la tecnología, las estructuras organizacionales, el perfil de los asalariados, el sistema de gestión de los recursos humanos; etc. Millones de personas perdieron el empleo y buena parte de ellos, hasta la posibilidad de soñar con volverse a emplear pues no sólo habían desaparecido sus puestos sino también sus oficios, sus máquinas, sus maneras de hacer: el devenir histórico había sellado la obsolescencia de sus competencias. La exclusión fue entonces el primer rostro de la llamada "reestructuración" rica en paradojas: mientras legiones de desempleados buscaban infructuosamente un puesto, cantidades de empleos no encontraban personas competentes para desempeñarlos, agudizando así la crisis económica y social. Los sistemas de educación y formación, en sus componentes estatal y privado, no habían previsto la dimensión del cambio:

Mundialización de intercambios, sociedad de la información, progreso científico y técnico. Todos los días percibimos los cambios introducidos por esos fenómenos (...) Para Europa y para cada uno de nosotros, lo fundamental es dominar tales transformaciones para no tener que padecerlas. Por no haber sabido anticiparlas, nuestros países viven un nivel dramático de desempleo y de exclusión social⁴³.

Una buena lectura de esas experiencias puede evitarnos muchos inconvenientes e invitarnos a tomar ciertas decisiones; por ejemplo: implementar la *Gestión Social de*

⁴² UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, CID, ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DE GOBIERNO, documento citado.

⁴³ COMISION EUROPEA, *Enseñar a aprender. Hacia la sociedad cognoscitiva*, Luxemburgo, 1995

Competencias, desde ya, a través de la concertación entre los actores de la producción y la formación.

También puede llevarnos a reflexionar en términos curriculares sobre la formación que estamos implementando y la que pretendemos implementar para técnicos y tecnólogos de hoy y de mañana. Si hablamos de articulación pues nos estamos refiriendo a una implementación curricular secuencial en la Media, preparatoria del ciclo tecnológico o técnico. En el primer caso debe sembrar bases en cuanto a método y recursos para la creación: la evolución, la simplificación de lo existente. En el caso del técnico debe ser diferente pues su competencia es comprender, conocer el sistema e intervenir para garantizar que no se rompa el equilibrio; por supuesto, crea también soluciones pero dentro de un sistema; es decir, restaura; el tecnólogo, en cambio, sale de él, lo transforma.

No significa que el trabajo del técnico, su objeto, sus herramientas, etc.; no sean objeto de estudio del tecnólogo. Queremos decir que una cosa es prepararse para trabajar como técnico al terminar la Media y otra prepararse en la Media para ser tecnólogo en sus estudios superiores. ¿Cuál es la estructura curricular de la Media que debe preceder los estudios de tecnólogo? Y ¿Cuál la estructura curricular de la Superior que da continuidad a los estudios de Media y bachillerato técnicos?:

La producción y uso de tecnologías modernas requiere el empleo de teorías científicas, de leyes predictivas o explicativas, para poder controlar e interpretar los resultados de su aplicación. La tecnología moderna implica la aplicación de conocimientos científicos para la resolución de problemas concretos. Requiere la formulación de hipótesis abstractas que puedan ser experimentadas o verificadas, el control o manipulación sistemático de determinadas variables conceptualmente relacionadas con los resultados esperados y la capacidad de diagnóstico e interpretación de los eventos observados⁴⁴.

En esas condiciones lo propedéutico de la tecnología serían las Medias "científicas" tal como en los casos francés y chileno que ya expusimos. Llevado a nuestra práctica, significaría que en el ámbito de las IEMSTT, si bien es cierto la institución estaría localizada en el espacio físico de una Media en un colegio específico, la articulación curricular o programática podría hacerse con otros colegios de la localidad; serían aquellos que llamamos de "excelencia en campos del saber": matemáticas, física, algoritmia y por supuesto lenguas extranjeras.

Ahondemos en las diferencias entre lo técnico y lo tecnológico deteniéndonos en la siguiente afirmación:

Mientras la primera señala cómo producir tal o cual efecto, la segunda puede explicar porqué tal tipo de acción puede comportar un determinado efecto. El objeto de la tecnología no es el objeto material que el hombre manipula para transformarlo y lograr una acción eficaz. Su objeto es la teorización de la técnica mediante la construcción de un cuerpo conceptual que incorpora leyes y principios que regulan el curso de la acción y que es capaz de anticipar sus resultados. La técnica precede, por lo tanto, lógicamente a la tecnología. La

⁴⁴ GOMEZ V.M (2002) citado por UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, CID, ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DE GOBIERNO, documento citado.

primera tiene como fuente de saber la relación práctica del hombre con los objetos, la segunda proviene de una reflexión científica, de la búsqueda de una fundamentación del proceder de las técnicas y de sus resultados. Mientras que en la primera sucede una interacción directa entre el sujeto y el objeto, en la segunda es entre el sujeto y las representaciones de los objetos, a través de lenguajes matemáticos y metaestructurados y de la articulación de los resultados y de de información proveniente de múltiples disciplinas.⁴⁵

Ahora bien, nos estamos refiriendo a las condiciones de la estructura curricular de hoy en nuestros colegios de Media. Insinuamos que también es posible que la Media técnica se dote de una sólida formación científica; es más, nos parece necesaria dada la sofisticación de los artefactos producto de la tecnología cuyo mantenimiento debe estar garantizado por ellos. Ya lo decíamos, las competencias técnicas son en nuestros días demasiado efímeras. El técnico que no sea competente para la autoformación, la búsqueda de información, su transformación en saberes, su movilización en competencias; será indefectiblemente marginado por la rapidez de los cambios que genera la evolución tecnológica; su riesgo de obsolescencia es muy alto.

De otra parte, es evidente que en dos años de Media, en Colombia, no se alcanza a formar a alguien integralmente, incluyendo en ello un capital de competencias pertinente; mejor dicho, en condiciones de trabajar y vivir dignamente. La estructura curricular que podría garantizar esos resultados no cabe en los tiempos sumados de los grados décimo y undécimo. Por el momento, ninguna administración educativa habla de prolongar la duración de la Media, no hay condiciones para ello; sin embargo, todo análisis serio invitaría a no eludir el tema y quizás a explorar otras alternativas. Constatamos que muchos países, desde los años 70, empezaron a aumentar la duración de la Media, entre otras, por las siguientes razones:

- El avance tecnológico y la complejización de las competencias demandadas en el mercado laboral exigían que se multiplicaran y solidificaran los conocimientos adquiridos en el ámbito escolar;
- La transformación de la Media como propuesta diversificada determinó una reforma curricular por adición de lo laboral y no como sustitución de la formación integral. Este tipo de dispositivo es el que más ha crecido en las últimas décadas porque hay muchísimos jóvenes que no pueden y otros que no quieren, continuar en la educación Superior. Además, el crecimiento del sector de los Servicios crea una gran demanda de competencias que puede ser satisfecha por este tipo de formación.

Estos razonamientos nos llevan a afirmar la necesidad de completar la formación, adición curricular, de la Media de técnicos y tecnólogos mediante sendas carreras de educación Superior. A ello responden las IEMSTT partiendo del principio de que técnico y tecnólogo poseen competencias diferentes y que siendo ambos necesarios debemos implementar la formación Superior en ambos casos. De otro lado, el debate está abierto sobre los contenidos curriculares de la Media que debe ser propedéutica al técnico Superior y al Tecnólogo. Tanto franceses como chilenos, citamos los casos expuestos, optaron por una base común; los chilenos de dos años,

⁴⁵ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, CID, ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DE GOBIERNO, *La educación y el trabajo para los jóvenes bogotanos, situación actual y políticas distritales*, Bogotá, 2003. Inspirándose en los planteamientos de LADRIERE J., *El reto de la racionalidad: la ciencia y la tecnología frente a las culturas*, Salamanca, Ediciones Sigueme, 1978.

los franceses de uno. En ambas experiencias lo técnico continúa su propia progresión y prácticamente no se cruza con lo tecnológico. En ambos casos, la Media que aspira a lo tecnológico corre aún menos riesgo de cruzarse con los estudios técnicos.

- ***Las pasarelas en la educación***

Toda formación debe garantizar la existencia de pasarelas para la movilidad de los estudiantes vertical y horizontalmente. Estos deseos tienen, sin embargo, sus límites: ¿Cómo construir una estructura curricular que permita a un estudiante saltar horizontalmente del año dos de técnica al año dos de tecnológica, o viceversa?. Desde el ángulo de la vertical tampoco es fácil la cosa puesto que los currículos diversificados en Media, al ser sólo de dos años en Colombia, tienden a diferenciarse desde el grado 10º: ¿Cómo construir una estructura curricular que permita saltar del grado 10º en tecnología al grado 11 en técnica, o viceversa? Si miramos hacia la Superior veremos que el embudo se va cerrando a medida que se avanza; sobretodo para la técnica.

El sistema que propone la ley 749 sugiere respetar la pasarela del técnico que tiene vocación a ser tecnólogo y éste que mira hacia la superior; una ingeniería, por ejemplo. La demanda de técnicos, tecnólogos y de ingenieros será fuerte, y sus competencias no son las mismas en ninguno de los casos. Ciertamente hay que avanzar en el reconocimiento social, y de salario, para esas competencias; en todo caso, sería una lástima formar técnicos para transformarlos en tecnólogos para que el diploma sea apenas un trampolín hacia los estudios "profesionales". Al final de cuentas, si construimos un sistema que conduce a que todos sean ingenieros ("doctores") ¿de dónde vamos a sacar a los técnicos y tecnólogos? Mientras la discusión avanza y se aclara el panorama, leamos este diagnóstico que insinúa acción y celeridad:

La tecnología se importa y el recurso humano se prepara para asimilarla y adaptarla, mientras el espacio de la creatividad es estrecho y con dinámicas seleccionadas; como consecuencia el aparato productivo bogotano trabaja satisfaciendo necesidades de consumo de los servicios locales, con baja productividad y poca innovación y desarrollo tecnológico. Eso es lo que se conoce como la brecha tecnológica, donde la ciudad ha alcanzado los mejores niveles del país en cuanto a adopción y adaptación de tecnologías, con retraso en la llegada de las nuevas, sin una decidida actitud hacia la creatividad y el estímulo de programas de innovación y desarrollo tecnológico. La política pública tiene el reto y la obligación de promover una educación para el desarrollo, no solamente para el trabajo, donde empresas y sector educativo sean socios y brinden nuevas y mejores oportunidades a las nuevas generaciones⁴⁶.

- ***Acercarse a un modelo de formación por competencias***

Se debe empezar por crear espacios que contribuyan a la construcción del discurso común sobre las competencias y a su implementación. Las diferencias actuales deben ser fundadoras de planes de acción concertados, de la concepción y desarrollo de dispositivos

⁴⁶ Ibidem.

de formación conjuntos. Es necesario el impulso al diálogo sobre *las competencias* con los actores de su gestión y producción en nuestro medio.

Es este proyecto también una invitación a la academia para que rompa el desconcertante silencio que hasta hoy, salvo contadas excepciones, ha esgrimido ante el avance de la implementación de la Gestión por Competencias de los Recursos Humanos en el país; con un bemol, es cierta noción de competencias la que se impone como verdad revelada. En fin, ésta es una discusión que más vale darla temprano que tarde puesto que la política de las competencias ya hace parte del cotidiano de la Educación.

Las IEMSTT implementan estudios Superiores en técnica o tecnología, articulados desde el grado décimo de la Enseñanza Media para optimizar los aprendizajes y la duración de la formación. Hacen que la brecha entre la Media y la Superior desaparezca curricular, física e institucionalmente al integrar ambos ciclos. Subyace la intención de responder a necesidades sociales e individuales. Para ello, se busca la alianza con el sector productivo procurando concertar acciones que optimicen los procesos de producción de competencias.

Las IEMSTT son una propuesta de transformación curricular de la educación Media, yendo más allá en su compromiso con los y las jóvenes *al crear más oportunidades académicas y laborales*. Es una lucha contra la deserción, una acción para la retención escolar y una construcción humanístico-científica y técnica, hacia una escuela más incluyente, más a tono con la realidad y, con otra noción de calidad de la educación: la inclusión social.

8. CONCLUSIONES

Quizás la razón de ser del habernos adentrado en los vericuetos de la Media, haya tenido por combustible el ánimo de sumarnos al grupo de los que vienen construyendo, desde la academia, la docencia, la administración, la política..., para que la educación Media salga del laberinto en que se encuentra. La responsabilidad de jerarcas y funcionarios de la Educación es grande pues la penúltima puerta de la Institución educativa, la Media, está graduando con honores a jóvenes que no tienen como encontrarle un sentido, en su realidad de todos los días, a lo que aprendieron en los bancos de la Escuela. La última puerta es el examen de estado y sus evaluaciones "por competencias" que poco tienen que ver con la competencia, con el ser competente; entendiendo este término no a partir de los listados de estándares sino desde los parámetros de la realidad social, aquellos que padecen los y las adolescentes / jóvenes, cada noche, en la esquina de su casa; en fin, cuando la tienen. El hecho de que la deserción coja fuerza al acercarse a y adentrarse en la Media, tiene que interpelar a los actores de la educación que se desenvuelven en este periodo. Y no sólo a ellos, también a quienes ejercen la práctica curricular en los ciclos que preceden y suceden a la Media.

El que alguien salte de quinto a sexto grado, o de noveno a décimo, o de undécimo al primer año de la Superior; suele verse como un trauma mayor. El hecho de que la estructura curricular esté tan fracturada no puede considerarse un problema intrínseco al currículo, sino como una anomalía imputable a la administración curricular. El currículo debe construirse desde el grado cero hasta el 11, y quizás más allá, como una unidad, un sistema. Por supuesto, no se trata de uniformizar pero, debe existir un hilo conductor y transversal, una complejización de los recursos que se adquieren para la competencia a medida que se asciende en los grados y una articulación entre las parcelas de currículo que por razones administrativas haya que aislar o diferenciar de otras de sus partes. Y ¿Qué decir de la confrontación de esa estructura con la realidad productiva y social?

Es, justamente, tratando de subsanar esos baches que algunos conceptos toman sentido: propedéutica, créditos, inclusión, articulación, préstamos blandos, subsidios, prácticas empresariales, contratos de aprendizaje, pertinencia, equidad, etc. De hecho, nada de esto tendría sentido si no logramos dar pasos significativos para subsanar el problema mayor: la incapacidad del estado a garantizar el acceso de todos y todas a los diferentes niveles de Educación.

Los puntos abordados en este texto no son exhaustivos frente a la Media. Se refieren apenas al iceberg. El asunto es sin lugar a dudas mucho más complejo puesto que al repasar las razones de las reformas hechas en otros países, uno no puede dejar de inquietarse al verificar que aquello que les motivó en aquellas épocas es el mal que hoy nos aqueja: ¿Tomaremos las mismas soluciones que ellos implementaron? O ¿encontraremos otras soluciones sazonadas a la criolla?

En fin, muchos otros temas quedan en el tinero. Lo importante es que el debate está abierto, que muchas voces autorizadas, desde hace varios años, se hacen sentir; que la Secretaría de

Educación Distrital tiene ganas de hacer y lo está haciendo; convencida de que los aprendizajes en la educación Media deben ser significativos y que la Escuela debe ser significativa para los y las jóvenes. Son precisamente estas dos columnas las que hoy, en la Media, están más agrietadas. El reto es convertirlas en fortalezas.