

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA
JÓVENES Y ADULTOS



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

Secretaría
Educación

*La Cultura
para el Trabajo
en la Educación Media
de Bogotá*



iiedu

instituto de investigación en educación
Publicaciones



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Sede Bogotá
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Investigación en Educación



Bogotá sin indiferencia



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**

Secretaría
Educación

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA
JÓVENES Y ADULTOS

*La Cultura
para el Trabajo
en la Educación Media
de Bogotá*

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
Secretaría de Educación Distrital, 2006

Instituto de Investigación en Educación
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia

ISBN ...

Edición
Eddy Ordóñez

Diagramación
Grupo Editorial Apsis

Impresión
Grupo Editorial Apsis
<http://www.grupoapsis.com>
clientes@grupoapsis.com

Primera edición
Bogotá D.C., mayo de 2006
Impreso en Colombia

Gómez, Víctor Manuel y otros,
La Cultura para el Trabajo en la educación media en Bogotá / Víctor Manuel
Gómez y otros — Bogotá : Instituto de Investigación en Educación, 2006.
100 pag. – (Publicaciones Instituto de Investigación en Educación; 8)

1. Evaluación académica 2. Educación media - Investigaciones - Colombia
3. Política educativa - Colombia I. Víctor Manuel Gómez II. Universidad
Nacional de Colombia (Bogotá). Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de
Investigación en Educación.



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**

Secretaría
Educación

Luis Eduardo Garzón
ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

Abel Rodríguez Céspedes
SECRETARIO DE EDUCACIÓN DISTRITAL

Francisco Cajiao Restrepo
SUBSECRETARIO ACADÉMICO

Claudia Alexandra López Duarte
GERENTE (A) UNIDAD DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Fernando J. Delgado Acevedo
COORDINADOR CULTURA PARA EL TRABAJO



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Sede Bogotá
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Investigación en Educación

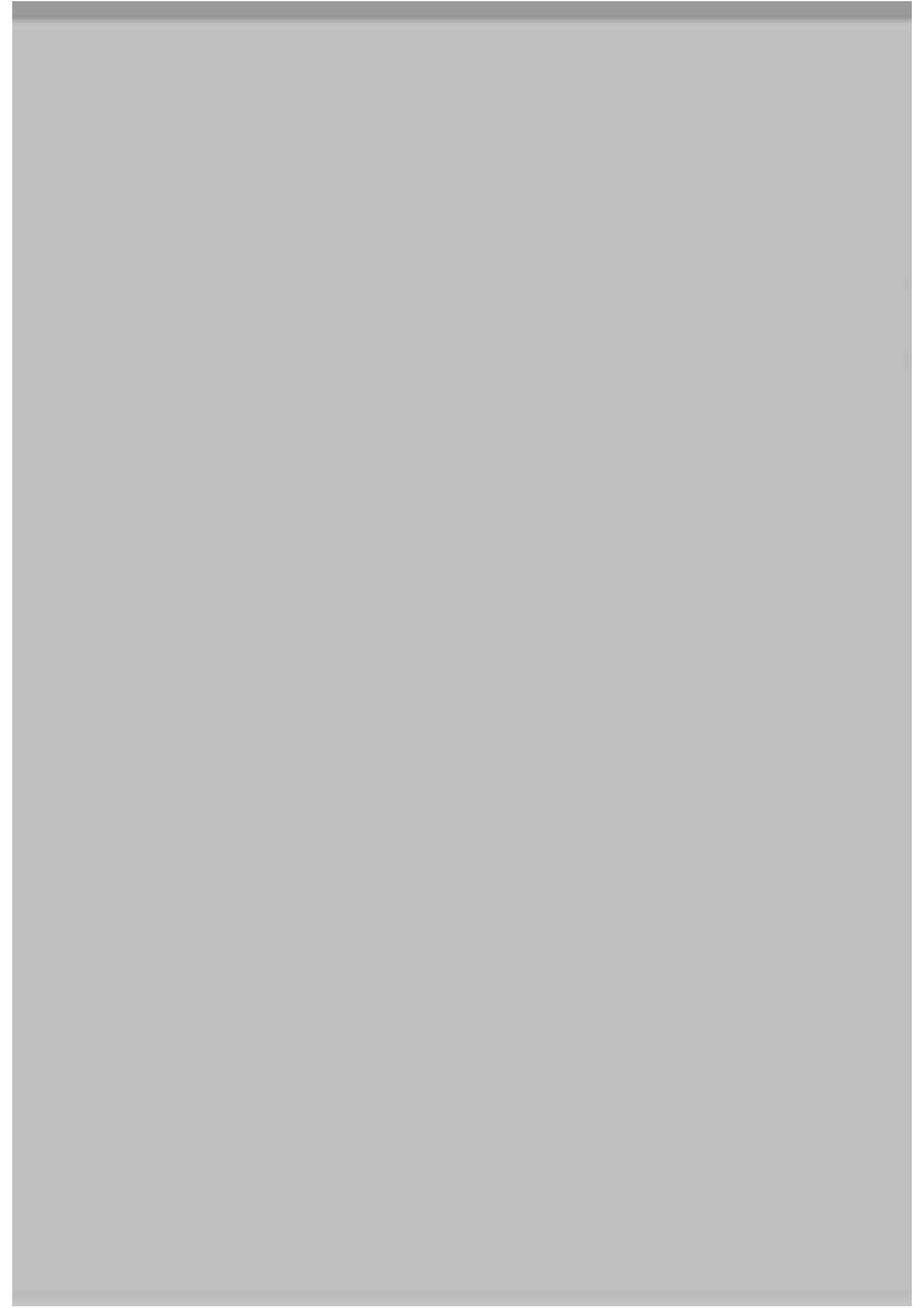
Víctor Manuel Gómez O.
DIRECTOR DEL PROYECTO

Claudia Milena Díaz R.
COINVESTIGADORA

Ángela Amézquita Mejía
Liliana González Díaz
Gabriel Suárez Castro
PROFESIONALES



iiedu
instituto de investigación en educación
Publicaciones



AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	9
I. CARENCIAS DE POLÍTICA EN EDUCACIÓN MEDIA	15
Una oferta homogénea frente a diversos intereses y necesidades	17
Aprendizaje abstracto, libresco y pasivo	23
Evaluación homogeneizante	23
La orientación socio-ocupacional como problema de la Educación Media	26
II. LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA AL MUNDO POSTSECUNDARIO	31
El paso a la educación postsecundaria	32
Las oportunidades que ofrece el sector formal	33
El sector no formal como alternativa de formación	42
Reforzando el imaginario: las opciones de formación postsecundaria para los jóvenes bogotanos	44
El paso de los jóvenes al mercado de trabajo	45
¿Quiénes son los jóvenes bogotanos?	45
El mercado de trabajo en Bogotá?	47
¿Cómo les va a los jóvenes en este mercado de trabajo?	49
Ayudando a los jóvenes en su transición al mundo del trabajo	53

V. LA 'CULTURA PARA EL TRABAJO' EN LOS COLEGIOS 55

La orientación socio-ocupacional como la base de la 'Cultura para el Trabajo' 59

El pensamiento tecnológico como parte de la 'Cultura para el Trabajo' 61

Papel de la información en la orientación socio-ocupacional 69

IV. LA 'CULTURA PARA EL TRABAJO' EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA 73

Aportes a una política de educación media en el Distrito Capital 73

Rápido aumento de la cobertura, pero no en "más de lo mismo" 74

¿Qué tipo de educación media? 76

¿Qué evaluar y cómo evaluar? 78

Nuevas instituciones de educación media y articulación con el nivel superior 80

La duración de la escolaridad 83

V. ACCIONES DE APOYO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA 'CULTURA PARA EL TRABAJO' EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS 87

Creación de un sistema de información para la orientación socio-ocupacional 87

Instancias formativas en torno a la 'Cultura para el Trabajo' 88

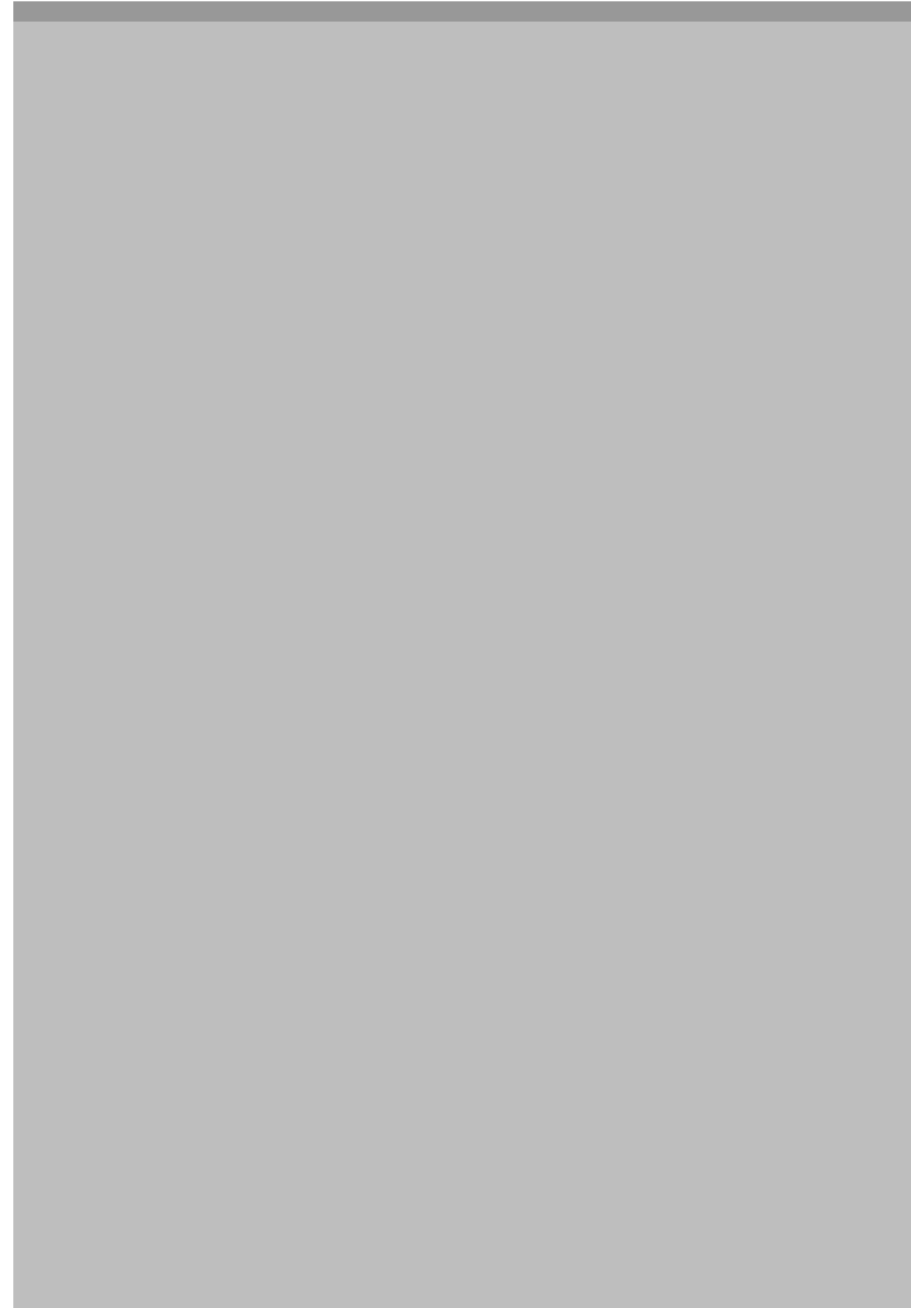
Otras acciones de la SED en 'Cultura para el Trabajo' 89

VI. BIBLIOGRAFÍA 93

Este libro fue tomando forma a través del trabajo de reflexión y sistematización que desarrollaron en conjunto la Secretaría de Educación Distrital (SED), el Instituto de Investigación en Educación (IIE) de la Universidad Nacional, y 114 docentes de treinta y un colegios oficiales, a través de un Seminario desarrollado durante el año 2005 en el marco del proyecto “Educación para Jóvenes y Adultos ligada a la Cultura del Trabajo y a la Educación Superior” y del componente Cultura para el Trabajo.

Es el resultado de un juicioso trabajo de reflexión conjunta y debate conceptual a la luz de la experiencia y conocimiento de los docentes, los lineamientos y el aporte conceptual y metodológico del IIE, y la orientación técnica de la Unidad de Educación Superior de la SED. La participación de cada uno de estos actores fue fundamental para esta producción, y es por tanto, una muestra ejemplar de cómo pueden dialogar y trabajar en conjunto la experiencia académica y pedagógica de los profesores, el conocimiento intelectual acumulado de la Universidad y la esfera política de quienes diseñan los lineamientos con los que se rige la educación.

Esperamos que además de los valiosos aportes que representa la ‘Cultura para el Trabajo’ para el sistema educativo de la ciudad y del país, este estilo de trabajo sea también un avance hacia la consolidación de un diálogo productivo y permanente entre los diferentes actores, a favor de un mejoramiento continuo del quehacer educativo y del conocimiento sobre el mismo.



¿Por qué el tema de “*Cultura para el Trabajo*” en la formación de los jóvenes en el nivel medio? ¿Cuál es la importancia o necesidad de este tema, de reciente divulgación en el discurso educativo? ¿Qué necesidades o carencias educativas pretende solucionar? ¿Qué aportes propone para mejorar y complementar la calidad de la experiencia formativa de los jóvenes? ¿Qué relaciones tiene con las áreas curriculares existentes y con las diversas modalidades de formación para el trabajo? ¿Es pertinente para ambas modalidades académica y técnica?

La respuesta a estos interrogantes depende del análisis e interpretación que se realice sobre la calidad y pertinencia de la experiencia educativa de los jóvenes en el nivel medio. Experiencia educativa que constituye un sistema estructurado de formación de imaginarios, expectativas, valores, disposiciones y conocimientos sobre los destinos, identidades, roles y oportunidades que le esperan al joven al egresar del nivel medio:

- mundo del trabajo y de la educación postsecundaria;
- estructura ocupacional y jerarquía de distribución del estatus, poder e ingresos;
- roles ocupacionales dominantes y otros emergentes y alternativos;
- jerarquías de estatus otorgadas a profesiones, ocupaciones, carreras e instituciones de educación superior;
- nuevas ocupaciones, calificaciones, formaciones y oportunidades de trabajo y de realización personal.

Sin embargo, lejos de lograr formar estos imaginarios, la educación en nuestro país y nuestra ciudad muestra serias dificultades para cumplir con estas funciones:

A) La mayoría de los estudiantes del nivel medio carecen de información adecuada sobre la diversidad de opciones educativas y ocupacionales que les esperan al graduarse. Desconocen los posibles proyectos de vida —de estudio y de trabajo— alternativos al imaginario tradicional de llegar a ser ‘profesional’. Priman dos grandes expectativas polares: o las carreras tradicionales como medio para acceder al estatus social de profesional, ‘doctor’ e intelectual, o capacitación laboral en el SENA para ocupaciones de baja calificación y remuneración. En efecto, los egresados del nivel medio con-

centran sus preferencias por unas pocas carreras tradicionales y en un número limitado de instituciones¹, a pesar de tratarse de carreras largas, muchas de cinco años nominales de duración y de siete o más de duración real (Gómez, V. M. y otros 2003), con bajas tasas de graduación y que cada vez menos garantizan empleo estable y bien remunerado, como es la expectativa de los estudiantes.²

B) Por otra parte, la oferta de oportunidades de educación superior está altamente concentrada en unas pocas carreras largas y en escaso número de áreas del conocimiento.³ En el imaginario de los egresados del nivel medio todavía no son suficientemente válidas y atractivas las ofertas de educación técnica y tecnológica, y hay un profundo desconocimiento y subvaloración de la diversidad de oportunidades de formación y capacitación ofrecidas por instituciones de educación no formal.

C) Reconociendo la alta heterogeneidad en la calidad y pertinencia de las ofertas de educación no formal, algunos se caracterizan por una estrecha relación con empresas y sectores productivos lo que garantiza la empleabilidad y pertinencia de la formación, y la respuesta oportuna a nuevas necesidades de formación que no pueden ser adecuadamente ofrecidas en el sistema educativo formal.⁴

Un ejemplo son los programas que certifican competencias específicas ya sea de empresa tecnológica (Oracle, Java, Cisco, Microsoft, Rtp, etc.) o de aplicaciones de las TICs (redes, software, diseño de página web, comunicación inalámbrica, etc). Estos programas son de alta demanda y sus certificados tienen alto valor ocupacional y validez internacional. La población estudiantil es muy diversa: jóvenes que no pueden o no quieren ingresar a la educación universitaria tradicional, universitarios que complementan su formación académica con competencias certificadas, ingenieros y profesionales en busca de competencias especializadas y nuevas opciones laborales. Algunos de estos programas son de alta calidad y son dirigidos o asesorados por empresas tecnológicas o instituciones de formación con reconocimiento internacional, lo que conforma la incipiente modalidad de franquicias o licencias de educación y formación, ahora en

¹ Un análisis más profundo de esta temática se presenta en la primera sección del Cap. 2.

² Para el año 2004, la tasa de desempleo en Bogotá de las personas con nivel educativo superior alcanzaba el 12,9%, mientras que las de secundaria alcanzaba el 16,6%. Estas tasas son más altas que las de las personas con ningún nivel educativo y con primaria completa que son de 10,7% y 12% respectivamente (Secretaría de Hacienda, 2004).

³ Conviene resaltar aquí la alta demanda creciente por la única oferta pública de educación tecnológica por ciclos cortos, correspondiente a los programas de la Facultad de Tecnologías de la Universidad Distrital, lo que señala la gran necesidad y alta demanda potencial por este tipo de ofertas de educación postsecundaria.

⁴ SED. Oferta de educación no formal en Bogotá, 2005.

la modalidad no formal, mañana con pleno reconocimiento de instituciones de educación superior.⁵

D) A este desconocimiento de la diversidad y complejidad de opciones de educación, de capacitación y de trabajo contribuye significativamente el modelo pedagógico prevaleciente, caracterizado por ser intelectualista y academicista, y cuyo principal objetivo es propiciar el acceso a la educación superior mediante el aumento de los puntajes en el Examen de Estado, aunque sólo una cuarta o quinta parte de los estudiantes puede comprar educación privada o competir por los escasos cupos en las universidades públicas. Esta educación ‘intelectualista’ separa y aliena al estudiante de valiosas experiencias formativas del trabajo práctico con diversos tipos de materiales, insumos, maquinarias, equipos, todos esenciales en y constitutivos del mundo físico y productivo en la sociedad moderna, en la que va a participar.

E) Este modelo pedagógico es reforzado por las modalidades vigentes de definición y evaluación de la educación. El Examen de Estado refleja claramente el carácter academicista de la educación media pues está diseñado para medir los conocimientos —o informaciones— que se supone son necesarios en la educación superior, al mismo tiempo que ignora otros saberes esenciales (educación para la ciudadanía, educación científica, tecnológica, estética, moral, física, ambiental...) De esta manera, se desestimulan modalidades alternativas de educación media, como la técnica y las que integran ofertas de formación para el trabajo, debido al peso homogeneizante del modelo de educación académica del Examen de Estado, y a la presión social por obtener altos puntajes. Para muchos estudiantes de las pocas instituciones de educación media técnica que aún subsisten en el país, el aprendizaje que se valora es el que se puede medir en el Examen de Estado, lo cual implica una subvaloración del aprendizaje técnico y un desestímulo a este tipo de educación. Esto configura un contexto negativo para la educación técnica y para las prácticas pedagógicas propias de este tipo de formación, como la práctica en el taller. Igualmente negativo es para otras áreas del conocimiento, de gran importancia en los futuros educativos y ocupacionales de los estudiantes, como el área de las artes, la música, la danza, el teatro, el deporte y la educación física, el medio ambiente y, en general, la educación científica y tecnológica que no puede ser adecuadamente medida mediante pruebas de “papel y lápiz”.

F) Este carácter intelectualista y academicista dominante en la educación media en Colombia no permite el logro de una de las funciones

⁵ En los próximos años, la expansión de esta modalidad de formación por franquicias o licencias contribuirá significativamente a la diversificación y modernización de la oferta de formación técnica y tecnológica en este país.

básicas de este nivel educativo en la sociedad moderna, cual es orientar al estudiante hacia las diversas áreas del saber y la gran diversidad de profesiones y ocupaciones que constituyen la estructura ocupacional actual. En este país la educación media no fomenta la exploración de intereses y aptitudes de los estudiantes en relación a la gran diversidad existente de áreas o tipologías del conocimiento moderno, tanto de índole científica como tecnológica, artística, humanística, social y técnica u ocupacional. No se cumple la función de identificar y fomentar futuros intereses y capacidades educativas y ocupacionales, de abrir oportunidades, orientar hacia la complejidad y diversidad de futuras opciones de educación y de trabajo, en lugar de cerrar y delimitar prematuramente estas opciones, como sucede cuando sólo se ofrece un tipo o modalidad predominante de educación media, como la académica general.

Es en este contexto de la educación media colombiana que cobran pleno sentido los interrogantes iniciales sobre el tema de 'Cultura para el Trabajo': su necesidad y pertinencia para las modalidades académica y técnica, su aporte a la educación de los jóvenes, las carencias educativas que pretende compensar.

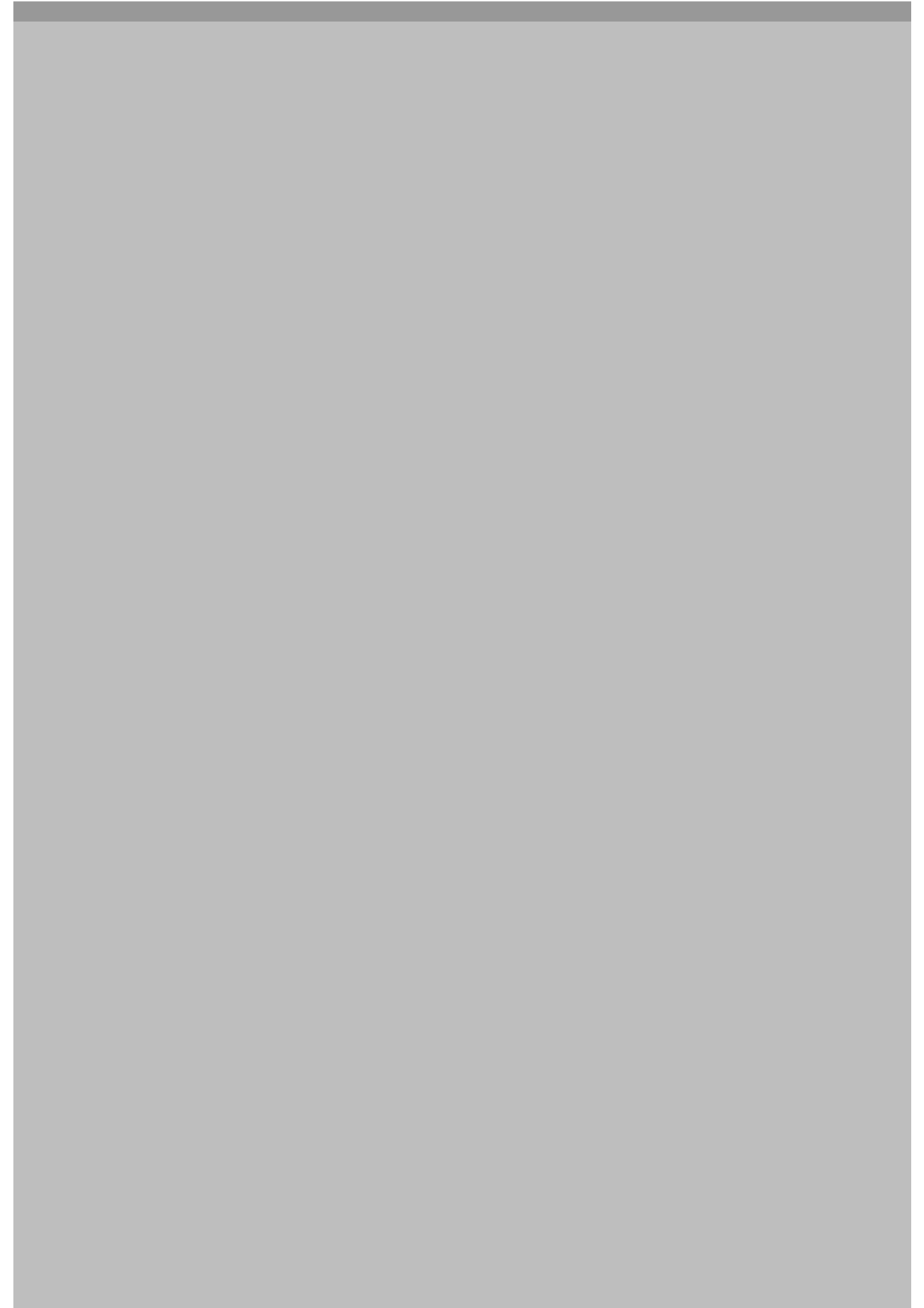
Dada la relevancia de este tema, el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional, en conjunto con la Secretaría de Educación Distrital, y gracias a la participación de 114 docentes de 31 colegios oficiales de Bogotá, se dio a la tarea de desarrollar el concepto de "Cultura para el Trabajo" y analizar sus implicaciones en la política de Educación Media y en las instituciones educativas. Este documento representa el producto de esa construcción colectiva. Está dividido en tres partes.

1. En la primera, que corresponde a los capítulos 1 y 2, se presenta un diagnóstico del contexto educativo y social de la educación media, porque en este nivel educativo se efectúa el siempre difícil proceso de transición al mundo adulto, ya sea en oportunidades de educación superior o de trabajo. Se caracteriza la educación media como academicista, intelectualista y libresca, además de ser una oferta educativa homogénea para una población estudiantil cada vez más diversa y heterogénea en sus necesidades, intereses, condiciones y expectativas sobre la experiencia educativa. Se analizan las posibilidades que se le presentan a los jóvenes bogotanos una vez egresan del nivel medio: el momento de la transición al mundo y los roles del adulto. Se muestra la insuficiencia de la oferta de formación postsecundaria y la hegemonía de la educación universitaria tradicional como la única modalidad socialmente reconocida; en la que se concentra la demanda; y el bajo estatus social educativo otorgado a programas técnicos y tecnológicos, carreras cortas y oportunidades de formación por ciclos. Finalmente se señalan las dificultades a las que se enfrentan los jóvenes, especialmente los más pobres, cuando

ingresan al mundo del trabajo en busca de un empleo, pues son los más vulnerables a los fenómenos del desempleo y trabajos precarios, informales, de baja calificación y remuneración.

2. La segunda sección del documento está dedicada al concepto de '*Cultura para el Trabajo*'. Basado en el diagnóstico anterior de la educación media y de la transición de los jóvenes al mundo postsecundario, se señala la importancia de una formación que los oriente hacia la toma de decisiones frente a su futuro ocupacional, y que les permita desarrollar las competencias básicas que el mundo del trabajo les exige. Competencias que les permitan enfrentarse a las incertidumbres y cambios ocupacionales; como la creatividad, el emprendimiento, la capacidad de solucionar problemas, de buscar información, investigar y proponer alternativas. Otra importante competencia es la capacidad de aprendizaje, calificación y actualización continuas, requeridas por los cambios en el conocimiento y en la estructura ocupacional.

3. La tercera parte (capítulos 4 y 5) está conformada por un conjunto de recomendaciones para incorporar la '*Cultura para el Trabajo*' en la educación media, con el propósito de facilitar y flexibilizar la difícil transición de los jóvenes hacia el mundo del trabajo y de la educación superior.



Carencias de Política en Educación Media

La implementación de una '*Cultura para el Trabajo*' en la educación media bogotana implica el análisis crítico de la situación y características de este nivel educativo y relleva las carencias y debilidades de la política pública al respecto. La poca atención a este nivel y el desconocimiento de sus funciones educativas, económicas y sociales, deja como producto una educación media carente de identidad y de estrategias claras para enfrentar los retos que el contexto social y productivo presenta.

Este capítulo propone un análisis de este tipo, poniendo de presente en primer lugar las funciones a las que debería atender el nivel medio, y revisando a partir de ellas los vacíos de la política y sus consecuencias que se manifiestan en por lo menos cuatro fenómenos:

- (i) la educación media como oferta homogénea de educación frente a necesidades, intereses y expectativas diversas respecto a la experiencia educativa;
- (ii) la predominancia de una enseñanza libresca y abstracta y un aprendizaje pasivo y memorístico;
- (iii) modalidades de evaluación homogeneizante, impuestas por el Estado (MEN-ICFES) que reducen y limitan el aprendizaje a las limitaciones técnicas de los instrumentos utilizados; y
- (iv) la ausencia de una orientación socio-ocupacional para los jóvenes que cursan el nivel.

En los sistemas educativos se le asignan a la Educación Media —o Secundaria Superior— tres funciones centrales:⁶

- a. Formación cognitiva: en las bases del conocimiento de ciencias, tecnologías, técnicas, tradiciones, expresiones artísticas y

⁶ Secundaria Superior y sus diferentes tipos de Bachilleratos en Francia; Gymnasien y Fachgymnasien en Alemania; Gymnasieskolan en Suecia; Koto-gakko en Japón; Bachillerato Unificado Polivalente en España; GCE A level en Inglaterra; Junior y Senior High Schools en los EE. UU.; Licei Scientifici e Istituti Tecnici en Italia, y Educación Secundaria General o Técnica en muchos países. La secundaria superior abarca generalmente el rango de edad entre 15 y 18-19 años.

humanísticas, y otros saberes necesarios para la comprensión del mundo natural y social del estudiante, futuro ciudadano. Estas bases cognitivas deben facilitarle el aprendizaje y actualización continuos.

b. Socialización: en la Educación Media finaliza el importante proceso de *socialización* en común, de tradiciones, referencias históricas y culturales, valores, pautas de conducta, moral, social; necesarios en la construcción de la identidad cultural nacional y regional, del sentido de ciudadanía, y de propósitos colectivos; cuya ausencia o debilidad genera una vida social altamente anárquica, egoísta, particularista y violenta.

c. Selección: orientación hacia y selección de diversos destinos educativos y ocupacionales, exploración y desarrollo de intereses y aptitudes intelectuales y ocupacionales (Zanetti, L. J., 1980).

La función de orientación y selección es la de mayor relevancia para los objetivos de una '*Cultura para el Trabajo*' en el nivel medio. En este nivel se forman actitudes, disposiciones e imaginarios sobre el conocimiento, las profesiones y los roles sociales, de influencia decisiva en las opciones educativas y ocupacionales de los futuros ciudadanos.

"En tanto etapa formativa posterior a la educación básica general obligatoria —en la que se forman las "competencias" básicas de orden cognitivo y afectivo, y se realiza la "socialización" en común— la principal función de la educación media es facilitar al individuo la identificación de su identidad profesional, y de su futuro educativo y ocupacional. Para cada estudiante, esta es la etapa de exploración de sus intereses y aptitudes, y de selección de su identidad profesional/ocupacional". (Gómez, V. M., 2006).

Una característica básica de la sociedad moderna es el grado creciente de diversificación y especialización de la estructura ocupacional, en la cual la mayor parte de la fuerza laboral se distribuye en un amplio conjunto de *profesiones técnicas y tecnológicas*, y ocupaciones altamente especializadas, que constituyen el soporte social del desarrollo de las fuerzas productivas.

Desde la perspectiva económica, en este nivel educativo se debe realizar la importante función de orientar al estudiante, en tanto futuro *ciudadano* y *productor*, hacia las diversas áreas del saber y del trabajo, cuya continua división y especialización —producto de la actual revolución científica y tecnológica— caracterizan la dinámica de la estructura ocupacional en la sociedad moderna. El nivel medio debe fomentar la exploración de intereses y aptitudes de los estudiantes en relación a la gran

diversidad existente de áreas o tipologías del conocimiento moderno; tanto de índole científica como tecnológica, artística, humanística, social y técnica u ocupacional.

Una Educación Media que no oriente y estimule los intereses de la juventud hacia la gran diversidad de saberes, profesiones y formas de trabajo, no contribuye a la diversificación y especialización de la estructura ocupacional, sin lo cual no es posible crear una capacidad nacional de desarrollo tecnológico y modernización productiva. Tampoco contribuye a la inserción creativa y positiva de la juventud al mundo adulto, ya sea continuando estudios superiores o en el trabajo productivo.

Esta función de exploración e identificación de intereses es común en muchos países (Francia, Italia, Argentina, etc.), donde el estudiante puede optar, según sus intereses, por un área mayor (*major*) de profundización o especialización temática, correspondiente con alguna de las grandes tipologías existentes del conocimiento (ciencias económicas y administrativas, ciencias técnicas o ingenierías, ciencias biológicas y salud, ciencias agrológicas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, artes y expresión, técnicas, etc). El graduado del nivel medio tiene un perfil básico de Bachiller general complementado con un mayor nivel de profundización en aquella área del conocimiento de su mayor interés. Esta opción curricular tiene implicaciones potenciales positivas en el mayor interés y motivación del estudiante en su experiencia de aprendizaje y en su orientación hacia opciones futuras de desempeño educativo y ocupacional. Todo lo cual redundará en mayor calidad y pertinencia de la educación media.

Una oferta homogénea frente a diversos intereses y necesidades

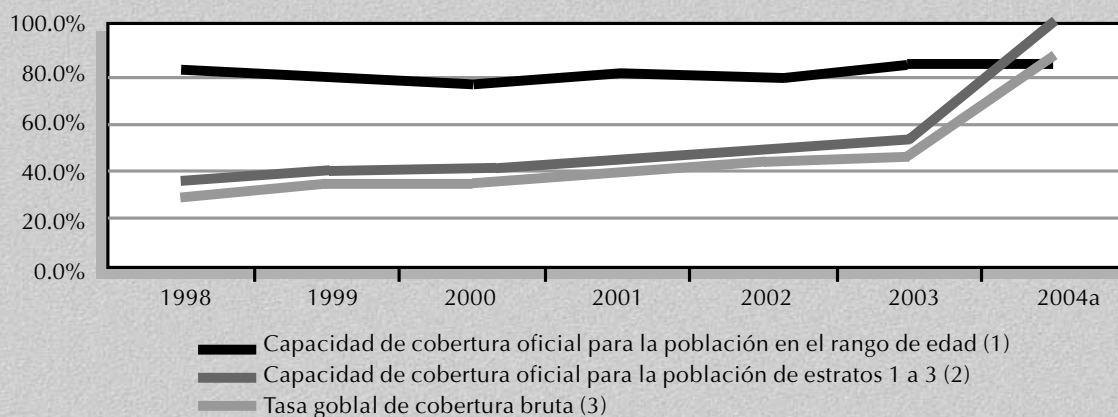
A pesar de estas importantes funciones sociales y educativas de la educación media ha sido evidente el olvido y descuido de este nivel en la política educativa colombiana. Además de la simple y arbitraria división entre una educación media académica y otra media técnica que expone la Ley 115, cuyas consecuencias serán analizadas más adelante, hay una discordancia entre el nivel de la política y el social, expresada en la no obligatoriedad formal de la educación media, y la obligatoriedad social de la misma, pues sin ella se reducen ampliamente las posibilidades de insertarse positivamente en el mundo del trabajo y de continuar una capacitación laboral. Esta discordancia tiene dos efectos:

(i) muchos adolescentes aún se están quedando por fuera del sistema escolar antes de concluir el bachillerato, tal como lo ilus-

tra el gráfico 1.1, quedando comprometida su futura inserción socio-ocupacional;

(ii) cada vez hay una mayor demanda sobre el nivel medio especialmente de los sectores socioeconómicos de menores ingresos relativos y que tradicionalmente no habían participado en este nivel.

Gráfico 1.1. Comparación entre la capacidad de cobertura de la oferta oficial de educación media y la tasa de cobertura global. Bogotá, 1998–2004.



Fuente: SED, Boletín de estadísticas educativas en Bogotá, 1998–2004. Cálculos propios con base en SED.

- (1) Calculada a partir de la matrícula de todo el sector oficial, sobre el total de la población entre 16 y 17 años.
- (2) Calculada a partir de la matrícula de todo el sector oficial, sobre la población entre 16 y 17 años de estratos 1 a 3.
- (3) Combinando sector oficial y privado.
- (a) El dato de capacidad de cobertura oficial para este año se presenta con reserva de confiabilidad.

La educación media oficial en Bogotá atiende especialmente a la población de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 en un rango que oficialmente se ha establecido entre 16 y 17 años⁷. La no-obligatoriedad de la educación media se expresa en que la capacidad de cobertura oficial en este nivel sea aún

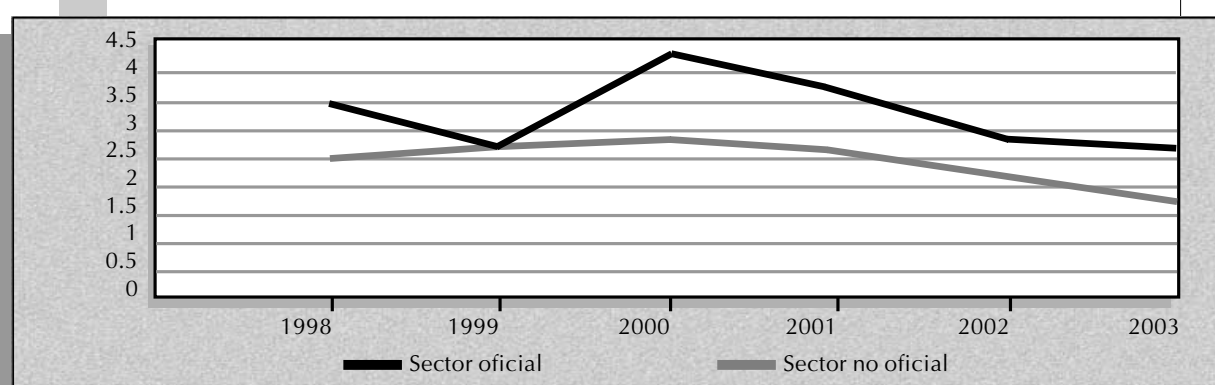
⁷ Es importante tener en cuenta que la extraedad en el nivel medio está dado tanto por infraedad como por sobre edad. Durante el periodo del 2000 al 2004 el porcentaje de extraedad en el sector oficial Distrital fue en promedio 7,7% para el nivel medio con un aumento significativo en el año 2003 de 8,9%. SED, Boletín de estadísticas educativas en Bogotá 1998–2004. Diciembre 2004.

baja. No obstante, la misma ha tenido un crecimiento sostenido en los últimos años, que parece estar beneficiando a la población de estratos más bajos. Sin embargo, la tasa global de cobertura ha tenido un crecimiento menor. Entonces, se puede plantear a manera de hipótesis, que este fenómeno puede estar dado en parte por un decrecimiento de la oferta privada, asociado a dificultades económicas de los sectores medios que se están desplazando a la esfera oficial, presionando la demanda educativa sobre la misma. En este sentido, se puede suponer que los avances en la cobertura de los sectores más pobres se están viendo contrarrestados debido a la competencia por cupos que ejercen los sectores medios.

A pesar de ello, dentro del grupo de estudiantes que actualmente cursan la media, coexisten diversos sujetos con diferentes procedencias socioeconómicas, culturales e incluso étnicas y raciales, todo lo cual incrementa la alta heterogeneidad en el cuerpo estudiantil, en términos de muy diversas necesidades, intereses y expectativas educativas. Las que no encuentran respuesta en un nivel medio mayoritariamente academicista y orientado hacia una única meta: el ingreso a la educación superior. Meta que sólo está al alcance de unos pocos y por la cual se condena a la mayoría a insertarse en el mundo del trabajo sin formación laboral.⁸

Otro de los elementos que evidencia la incongruencia entre una oferta homogénea y un estudiantado heterogéneo, es el alto grado de desmotivación de los jóvenes para completar su educación básica y media. La oferta se convierte en poco atractiva e irrelevante para muchos jóvenes. En Bogotá, 8.7% de estudiantes desertan por esta razón.

Gráfico 1.2. Tasas globales de deserción en el nivel medio según sector Bogotá, 1998 – 2003.



Fuente: SED, Boletín de estadísticas educativas en Bogotá, 1998–2004.

⁸ “El 26% de los jóvenes bogotanos pertenece a hogares en pobreza y el 16,3% a hogares en miseria” (Secretaría de Hacienda Distrital de Bogotá, 2005), que demandan otro tipo de acciones, como la adecuada formación para la vida laboral.

Si bien es cierto que en los últimos años se ha ampliado el acceso a la educación media en el país, un solo tipo de ‘conocimiento’ no resulta atractivo ni útil a los que no quieren o no pueden ingresar a la educación superior universitaria y, además, no es pertinente a las lógicas del mundo contemporáneo, especialmente a las de un mundo del trabajo cada vez más diverso y especializado.

«La deserción escolar exige acciones integrales por parte del Estado»⁹

Con la presencia del Secretario de Educación Distrital, Abel Rodríguez Céspedes; el Gobernador del Valle, Angelino Garzón; la Viceministra de Educación, Juana Inés Díaz Tafur y el Vicecontralor General de la República, Luis Bernardo Flórez, se realizó el 20 de octubre en el Hotel La Fontana de Bogotá un Foro sobre “La deserción Escolar en la educación básica y media”, en el marco de la construcción de una Agenda Nacional de Educación propuesta por la Contraloría General de la República.

Durante su intervención, el Secretario de Educación Distrital afirmó que la alta proporción de niños y adolescentes que abandonan el sistema escolar ha contribuido a mermar los resultados de los esfuerzos que en materia de política se han realizado para universalizar el acceso a la educación.

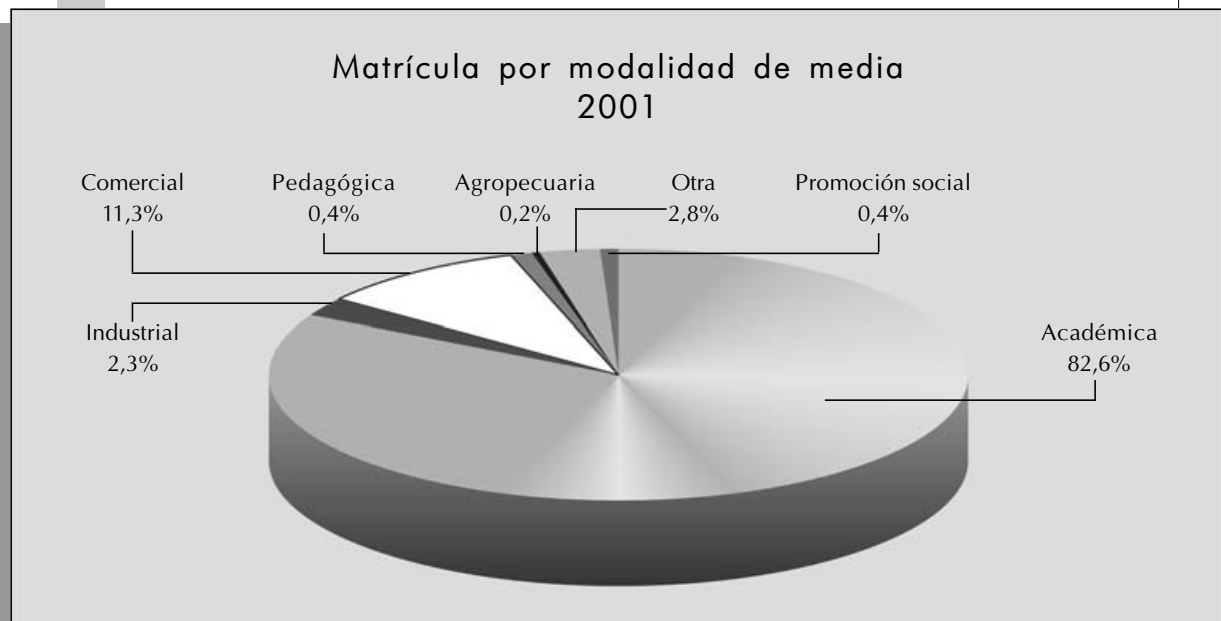
Según el profesor Abel, la deserción escolar es un problema multidimensional, que exige acciones integrales por parte del Estado. *“Nuestra responsabilidad no puede limitarse a los temas de calidad y eficiencia del sistema educativo, esto sólo resuelve parte del problema y no ataca las raíces más profundas. Sólo con estrategias que se complementen de manera integral y que ataquen cada una de las manifestaciones de la deserción será posible garantizar que más niños aprendan más y mejor”*, concluyó el Secretario de Educación.

La Ley 115 se limita a plantear que la educación media está conformada por una modalidad Académica y otra Técnica, reforzando así la separación arbitraria entre los saberes de índole “general” y los técnicos, como si éstos no requirieran la mejor educación general y no pudieran ser, a su vez, una modalidad de este tipo de educación (Gómez, V. M., 1999). De esta manera, la Ley general de Educación ratifica *de jure* el dualismo previamente existente *de facto* entre ambos tipos de saberes. Dicha división y privilegio del trabajo intelectual sobre el manual, ha conllevado a su vez a consolidar una única

⁹ Página web de la Secretaria de Educación Distrital:
www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/prensa/archivo_noticias_2005_3/

oferta predominante en este nivel educativo: la formación académica en la que se imparten contenidos abstractos, academicistas y librescos, generalmente desconectados de la diversidad y heterogeneidad de intereses y expectativas educativas del cuerpo estudiantil.

Gráfico 1.3. Matrícula en educación Media según modalidades de formación. Bogotá, 2004.



Fuente: SED, Unidad de información y estadística, 2004.

El porcentaje de oferta media técnica alcanza apenas al 14,6%. Hay que destacar la participación registrada por las instituciones con modalidades comerciales, que superan ampliamente a los colegios técnicos industriales. La formación comercial ha sido tradicionalmente la más barata de las modalidades ofrecidas por la educación media técnica oficial, dado que exige menos recursos especializados. Si bien este tipo de formación puede abrir más el horizonte de los estudiantes hacia la selección de su futuro ocupacional, algunas de estas instituciones no están en capacidad de trascender la formación de ciertos oficios de baja calificación en el campo del comercio (p. e. secretariado, auxiliar contable, etc.)

Muchos programas de educación técnica no superan el nivel de la formación en oficios (como metalistería, ebanistería, torno mecánico...) Otros continúan ofreciendo especialidades —como fundición— que eran necesarias hace 40 años pero obsoletas en el mundo industrial actual. En general, las instituciones técnicas tienen importantes problemas de dotación y equipamiento, y de actualización de sus docentes. Pocas están claramente articuladas con el sector productivo.

“...la formación para el trabajo no es —ni debe concebirse— como un tramo o una etapa en la historia educacional de las personas: Todos los niveles escolares tienen la función de transmitir conocimientos, destrezas y valores aplicables al mundo del trabajo (...). Sin embargo, cada tramo escolar está llamado a un énfasis diferente de otro de la formación para el trabajo. La escuela básica y la secundaria debería desarrollar “las competencias para la empleabilidad” (competencias generales y “personalidad” de trabajador). La secundaria debería además dar la oportunidad de explorar los distintos caminos laborales (...). Por último, a las instituciones post-secundarias corresponde en principio la enseñanza de las competencias ocupacionales específicas” (Gómez, H., 1998).

No hay política nacional explícita y proactiva sobre la educación media. En este vacío de orientación y propósitos, predomina el modelo socio-cultural tradicional de la modalidad ‘académica’, cuya principal razón de ser es promover el acceso a la educación superior, como si ésta fuera la única opción posible y deseable para todos los jóvenes. Prevalece todavía la imagen social de la Educación Media como el ‘nivel de paso’ obligatorio a la deseada educación superior, como el ‘puente’ necesario hacia profesiones académicas. La prevalencia de esta imagen ha impedido que este nivel educativo tenga identidad propia, objetivos y funciones propias y específicas de este nivel, las que superan ampliamente su tradicional función de acceso a la educación superior. Esta ‘imagen’ ya no corresponde a la realidad, porque actualmente menos de la tercera parte de los inscritos en el Examen de Estado logra comprar educación privada o acceder a alguno de los escasos cupos ofrecidos por las universidades públicas.

Por otro lado, se asiste a la lenta desaparición y empobrecimiento (por asfixia presupuestal y ausencia de políticas de fomento) de las instituciones y modalidades tradicionales de Educación Media Técnica. Estas dos tendencias configuran la verdadera política educativa en este nivel, más por omisión que por acción propositiva.

Es entonces confusa y ambigua la identidad y propósitos del nivel medio en este país. ¿Cuáles son sus funciones educativas, sociales y económicas? ¿Para qué sirve el nivel medio? ¿Qué significa el término de ‘media’? ¿Significa nivel ‘intermedio’ entre una educación mínima previa y el mundo de trabajo o de la educación superior? ¿O nivel de ‘puente’ entre la educación básica y la superior? ¿Continuación de la educación básica previa? ¿Oportunidad de exploración de las diversas opciones educativas y ocupacionales existentes en la sociedad? ¿Preparación para el trabajo o para la educación superior? ¿Qué funciones educativas cumple el nivel medio para la mayoría de egresados que no pueden o no quieren continuar estudios de nivel superior?

Aprendizaje abstracto, libresco y pasivo

En la experiencia educativa en el nivel medio se privilegia comúnmente una modalidad de aprendizaje abstracto y pasivo, limitado a libros, textos y tableros, carente de oportunidades de experimentación, medición, comprobación de hipótesis, articulación entre teoría y práctica. Esta modalidad de aprendizaje puede ser caracterizada como 'intelectualista' y es la expresión de modelos socio-culturales de división y separación entre el trabajo intelectual y el trabajo práctico o aplicado. Este tipo de educación es de menores costos relativos, no requiere grandes inversiones en equipos, herramientas, talleres o laboratorios, pero tampoco es eficaz en la formación del pensamiento y la práctica de las Ciencias y las Tecnologías modernas.

Esta educación 'intelectualista' separa y aliena al estudiante de valiosas experiencias formativas del trabajo práctico con diversos tipos de materiales, insumos, maquinarias, equipos, todos esenciales en y constitutivos del mundo físico y productivo en la sociedad moderna. Entre estos valores formativos pueden destacarse: la planeación conceptual y organizativa de actividades, y sus correlatos de orden y disciplina; búsqueda de racionalidad y funcionalidad entre fines y medios; el control de acciones, insumos y resultados; la medición y verificación de resultados; la integración entre la idea (el concepto, la teoría, la hipótesis...) y la práctica o realidad. El mejor laboratorio de ciencias y tecnologías modernas es un taller bien dotado, que estimule la experimentación, el diseño, el desarrollo creativo de modelos y prototipos. Todas estas dimensiones de la formación son básicas en la calidad de la educación y son, además, esenciales para el desempeño eficaz en todas las actividades productivas en el mundo moderno. También permiten superar dicotomías vigentes en la educación; entre mente y cuerpo, intelecto y práctica, teoría y realidad; generadas por la práctica dominante de educación intelectualista (Gómez, V. M., 2000).

Evaluación homogeneizante

El anterior modelo pedagógico es reforzado por un sistema de evaluación homogeneizante, que constituye un currículo *de facto* conformado por los contenidos estrictamente académicos considerados necesarios para la selección a la educación superior. El Examen de Estado refleja claramente el carácter academicista de la educación media pues está diseñado para medir los conocimientos —o informaciones— que se supone son necesarios en la educación superior, al mismo tiempo que ignora otros saberes esenciales (educación para la ciudadanía, educación científica, tecnológica, estética, mo-

ral, física, ambiental...) De esta manera, se desestimulan modalidades alternativas de educación media, como la técnica y las que integran ofertas de formación para el trabajo, debido al peso homogeneizante del modelo de educación académica del Examen de Estado, y a la presión social por obtener altos puntajes.

“Cuando se evalúa la calidad de los colegios, dos preguntas concentran el interés. La primera: ¿cuáles son los mejores colegios? Esta preocupación ocupa el número uno en la lista de los padres de familia. La segunda: ¿es posible incrementar la calidad y lograr que más colegios lleguen a la lista de los mejores? Esta preocupación desvela a maestros, rectores y funcionarios responsables del desarrollo de la educación en el país. Podrían parecer preguntas sencillas, pero para responderlas hace falta contar con una concepción clara de calidad en la educación que deben brindar los colegios, un sistema de amplio alcance para medirla y un liderazgo que una a todos los actores alrededor de una visión del problema...”
Revista Dinero.com. Edición 203. Febrero 28, 2006.

“Además de los exámenes del ICFES a los egresados de secundaria, a partir de 1993 se pusieron en marcha pruebas de Estado para evaluar la calidad de la educación básica en las principales áreas del conocimiento (estas pruebas, sin embargo, no son comparables, no se procesan rápidamente y con frecuencia no se utilizan en la dirección del proceso educativo). Al abordar este tema, debe tenerse en cuenta que la información proporcionada por las evaluaciones por sí sola no produce correctivos. Los expertos sostienen que los resultados de las pruebas de rendimiento deben retroalimentar en forma dinámica y continua la conducción del proceso educativo...” Armando Montenegro. EL ESPECTADOR NACIONAL, domingo 8 de agosto de 2004.

“Juan Felipe Rodríguez López se enteró de que había obtenido el mejor puntaje nacional del ICFES (de colegios de calendario A y B) cuando una periodista de EL TIEMPO le dio la noticia. Sin embargo, lo intuía: «Lo sospeché cuando comparé mis resultados con los de mis compañeros y averigüé los de aquellos que han obtenido los mejores puestos en el examen». Este alumno de grado once del Gimnasio de Los Cerros de Bogotá piensa estudiar ingeniería industrial en Los Andes. Precisamente hoy sabrá si pasó o no en la universidad. «Pienso que sí, porque allá tienen muy en cuenta los resultados de las pruebas de Estado», dice. Por su logro Juan Felipe no solo recibirá la Distinción Andrés Bello, sino que ya tiene asegurado un cupo en la universidad pública que escoja...” www.colombiaaprende.edu.co

Es mucho más importante lo que estas pruebas no miden que lo que miden. No miden la calidad de la educación para la ciudadanía, ni la calidad de la educación científica, ni tecnológica, ni estética, ni moral, ni física, ni la capacidad expresiva y creativa de los estudiantes, ni su conciencia ambiental... Es decir, los grandes aprendizajes esperados —en toda sociedad— de la

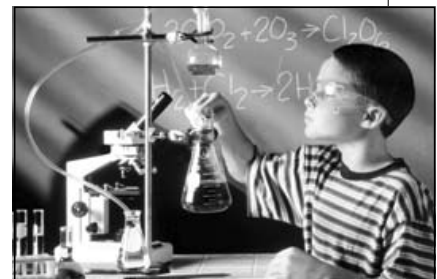
experiencia educativa, no son relevantes aquí pues no son medidos, no son objeto de mediciones estandarizadas, no otorgan puntajes comparativos entre instituciones. Además tampoco podrían ser medidos por este tipo de pruebas o tests, lo que señala la gran debilidad y limitación técnica de este tipo de pruebas y el uso abusivo y arbitrario que de ellas se hace (Ver Centro Nacional para la Evaluación Justa y Abierta, 2002)

Articulado a la pasividad del aula y a una evaluación 'de rebaño' (Gardner, H., 2005) propio de este tipo de oferta academicista y homogénea, se introducen y refuerzan una serie de imaginarios en torno a los cuales son ciertos contenidos y no otros los de mayor relevancia en el mundo del conocimiento. La jerarquización del trabajo intelectual sobre el manual introduce una serie de limitantes para las expectativas de los jóvenes, mostrándoles como única alternativa o proyecto de vida posible el ingreso a carreras largas universitarias y descartando de plano otros espacios del conocimiento práctico que fácilmente podrían ser alternativas valiosas de inserción al mundo de la vida, en un contexto ocupacional que se transforma cada vez con mayor celeridad y exige un alto grado de especialización y calificación.

Lo anterior pone de relieve el problema de la inadecuada orientación socio-ocupacional para los jóvenes bogotanos; toda vez que el ingreso a la educación superior universitaria es limitado y la educación media tiene como único objeto en la práctica, el de servir de instancia previa a este tipo de formación postsecundaria. De esta manera una adecuada orientación socio-ocupacional que se integre a la diversidad de expectativas y opciones reales de



ACAC, con el objetivo de estimular la creación de clubes de ciencias como herramienta para la apropiación social del conocimiento para niños y jóvenes, realizó una publicación donde se describe paso a paso cómo conformar un club.



En la feria institucional se da un gran énfasis al tema empresarial para brindar oportunidades de negocios a los jóvenes emprendedores y colaborar con los procesos de creación y consolidación de empresas. Con tal fin, se organizarán ruedas de negocios, talleres sobre los procesos de creación de nuevas empresas, la elaboración de planes de negocios, los mecanismos de financiación, entre otros.

inserción para los jóvenes, adquiere centralidad en el marco de la discusión en torno a las problemáticas de la educación media colombiana de cara a la puesta en escena de una '*Cultura para el Trabajo*'.

La orientación socio-ocupacional como problema de la Educación Media

Tal cual está establecida, la educación media colombiana no brinda una adecuada orientación socio-ocupacional para los jóvenes. El hecho de estar orientada casi exclusivamente a preparar a los jóvenes para ingresar a la universidad, privilegiando los conocimientos abstractos, restringe el espectro de posibilidades únicamente hacia las carreras tradicionales. Los imaginarios sociales en torno a la circulación del prestigio por medio del ingreso a ciertas profesiones, han llevado a concentrar las expectativas de la población en las mismas y con ello han agudizado la competencia por los pocos cupos universitarios. De esta manera se amplía aún más la brecha entre quienes pueden acceder a la educación universitaria, y quienes tras no poder acceder a ella, tampoco cuentan con las herramientas de conocimiento suficientes para moverse en el mundo postsecundario.

La orientación y desarrollo de diversos tipos de intereses parece estar siendo un privilegio para los jóvenes de los sectores más favorecidos. Su capital social, cultural y material les permite explorar diversas formas de ocupación y formación seleccionando aquella que se adecuó más a sus intereses y expectativas. En contraste, los jóvenes menos favorecidos, no tienen esta posibilidad pues la escuela, que es casi el único escenario que podría ofrecerles esta alternativa, los restringe hacia dos tipos de orientaciones:

- a las carreras clásicas universitarias (a la que acceden sólo aquellos que pueden comprar este tipo de educación);
- a la formación terminal en oficios (especialmente en el SENA) cuya proyección en términos de trayectoria profesional y ocupacional es limitada, además de ser una formación de bajo estatus social relativo.

Aquellos que no pueden o no se sienten atraídos por estos dos caminos, se quedan en el umbral de la desinformación, sin ninguna posibilidad de explorar otras opciones, y expuestos a mayores riesgos de desocupación, falta de oportunidades formativas, y por ende a una inserción sociolaboral precaria o nula.

En este sentido, una orientación socio-ocupacional de los jóvenes en el nivel medio, cuyos objetivos sean ampliar y diversificar el panorama de selección de los estudiantes, articulando sus posibilidades de formación y de ocupa-

ción, es una tarea que atiende a la equidad social y a la igualdad de oportunidades educativas. Si a los jóvenes menos favorecidos se les informa y guía en diferentes trayectorias ocupacionales, se les ofrece las oportunidades formativas pertinentes para optar por esas trayectorias, y se les forma en las competencias y habilidades necesarias para enfrentar los retos de la trayectoria que elijan, se contrarresta en gran medida las diferencias adscriptivas y de origen social con que los jóvenes bogotanos ingresan al mundo postsecundario. Se les estaría ofreciendo oportunidades de exploración y de selección de un futuro, de la misma forma en que las familias de sectores más altos lo hacen con sus hijos.

A pesar de que la orientación socio-ocupacional es un tema importante de equidad social y una función primordial del nivel medio, ella no ha encontrado un lugar claro y efectivo en la política educativa colombiana. Pese a diferentes intentos, el nivel medio colombiano se ha mantenido como un nivel de paso a la universidad, cuyas pocas modalidades técnicas no han sido más que una excepción de la regla, orientadas a los sectores más pobres para darles una salida rápida al mercado laboral, y caracterizadas por ser de tipo terminal, con bajo estatus social relativo.

Hacia finales de los sesenta, al nivel medio en Colombia se le dio el nombre de Educación Media Vocacional, cuya definición es la de continuación de la Educación Básica, diversificándola en distintas modalidades de bachillerato (Decreto 080 de 1974). Entre sus funciones figuraba generar los conocimientos fundamentales y las habilidades y destrezas básicas, que además de preparar al estudiante para continuar estudios superiores, lo orienten hacia un campo de trabajo. El Decreto 088 de 1976 establece que la educación media se diversifique en *modalidades*, “con el doble propósito de preparar al alumno para los estudios superiores y para el ejercicio laboral en profesiones técnicas y auxiliares” (Artículo 10o.). Así toda institución secundaria debería ofrecer al menos dos modalidades, generalmente la académica y otra de carácter técnico. Posteriormente, en el Decreto 1419 de 1978 se especifican las características y formas organizativas de la diversificación en tres tipos de Bachillerato: en Ciencias, en Tecnologías y en Arte. Se planteaba entonces la necesidad de promover la diversificación curricular en la secundaria, de tal manera que estimulara la demanda de educación postsecundaria hacia modalidades distintas a las universidades tradicionales de índole académica. Sin embargo, esta política de “diversificación” se redujo a la organización de diversas modalidades vocacionales, generalmente de carácter práctico y aplicado, que no constituyen una verdadera alternativa —ni educativa ni de estatus social— a la modalidad académica predominante, por lo cual no se generó una verdadera experiencia de diversificación curricular ni de exploración de diferentes campos de conocimiento y ocupación en la secundaria (Gómez, V. M., 1993).

Por su parte, el tema de la información sobre el mundo ocupacional y educativo postsecundario se ha dejado a la iniciativa y capacidad de entidades particulares y de los docentes, que más allá de sus buenas intenciones, no suelen ser la fuente de información más precisa.

The image shows a screenshot of a website titled "INTERACCIÓN Colegios". At the top, there is a navigation menu with options: "Ocio", "Orientación profesional", "Programas Icesi", and "Sembrando futuro". Below the menu, there is a sidebar with a list of links: "Inicio", "Test", "ICFES y CNA", "Programas Icesi", "Otros programas", and "Opina aquí". The main content area is titled "Orientación profesional" and features a large banner that reads "Consulta los test de orientación profesional". Below the banner, there is a paragraph of text: "Encuentra aquí todo lo relacionado con los exámenes de estado, la actualidad de las carreras acreditadas en el país, artículos que te darán herramientas para orientar tus intereses profesionales, test de orientación profesional y mucho más." Below this text is a grid of four links: "¿Dudas acerca del examen de estado? Encuentra aquí las respuestas a tus preguntas", "Novedades acerca del ICFES y el CNA", "¿Dónde estudiar? La página del Icfes te ofrece un listado de carreras en toda Colombia", and "Universia.net te ayuda a encontrar información de qué carrera estudiar". At the bottom of the page, there are logos for "De tu puño y letra", "Tus Fotos", "ANDAR DIGIENDO", and "Visita otras de nuestras secciones".

Fuente: <http://www.icesi.edu.co/%7Eexal/colegios/orientacion/>

Un ejemplo de formas de brindar orientación socio-ocupacional a través de la escuela, lo constituye el programa "Real Game" (ver www.realgame.org). Esta es una serie dinámica que ofrece aplicaciones progresivas, adaptables e interactivas para la exploración de la trayectoria ocupacional. Este programa ha sido incorporado a varios sistemas educativos de Europa (Dinamarca, Francia, Alemania y Holanda, entre otros), así como en EEUU y Canadá. Adaptado al currículo de la escuela, el programa busca que los estudiantes:

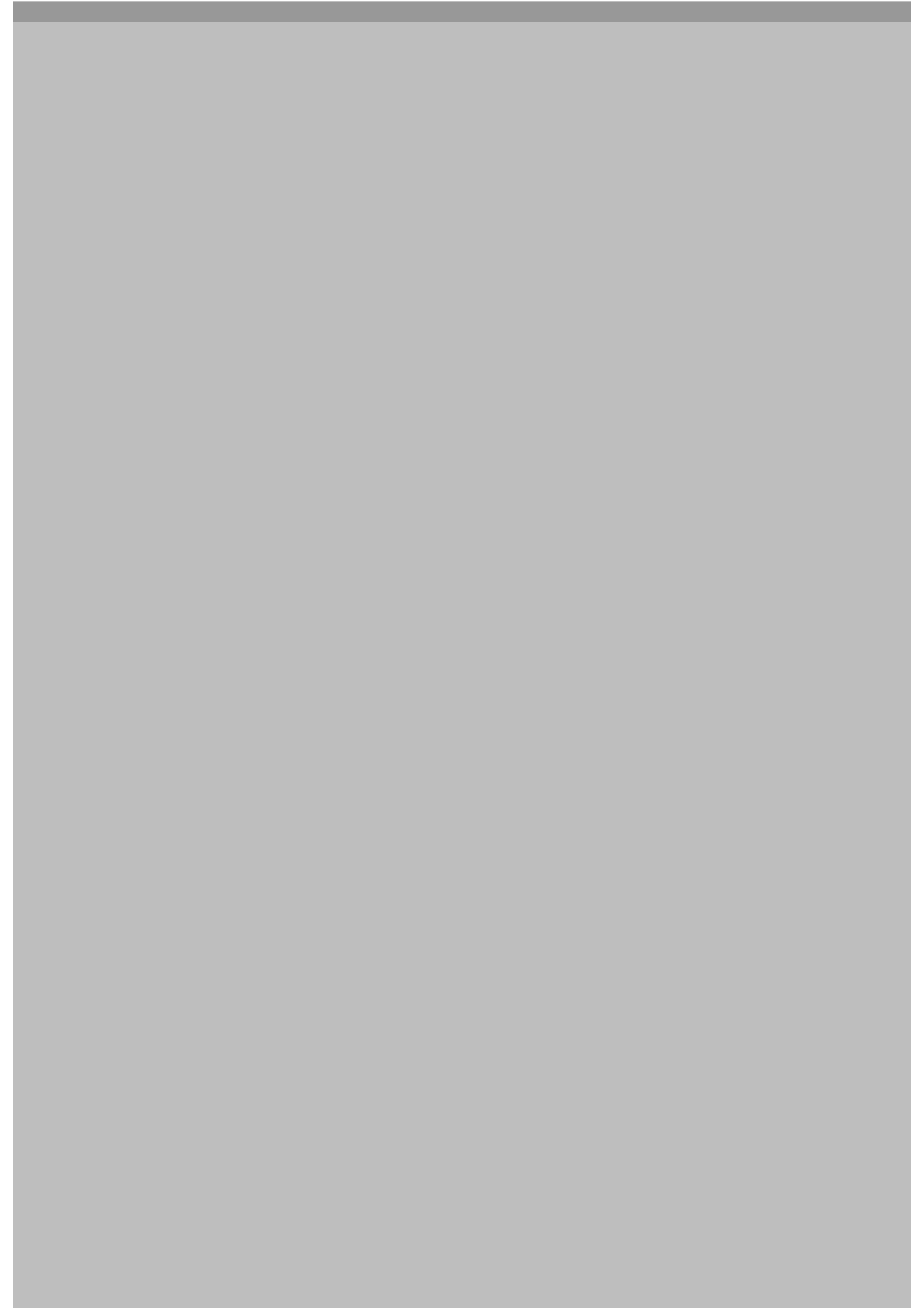
- Descubran sus habilidades personales y talentos.
- Refuerquen un concepto positivo de si mismos.
- Relaciones su experiencia escolar con opciones ocupacionales y roles laborales.
- Explore la relación entre trabajo y roles de vida más amplios.
- Se relacionen con el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida.

Es imprescindible que la política educativa salde su deuda con esta función de selección, propia de la educación media. La orientación socio-ocupacional debe entenderse como una herramienta que haga posible que los jóvenes conozcan y seleccionen no solamente un programa de formación postsecundario o un oficio, o que encuentren un empleo, sino que entiendan que es necesario construir una trayectoria articulando la formación y el trabajo, e identifiquen una o varias opciones posibles, así como los caminos concretos para ir avanzando en su proyecto ocupacional¹⁰. Para ello, el nivel debe permitir que los jóvenes exploren diferentes intereses y seleccionen al menos una trayectoria ocupacional tentativa, que aunque no sea definitiva, sí sea posible, a la par que desarrollan su proceso formativo. Así, la política educativa debe considerar diversos aspectos:

- Una diversificación curricular de acuerdo a diferentes campos de conocimiento y ocupacionales, sin jerarquizarlos y sin reproducir la arbitraria división entre lo técnico y lo académico, lo manual y lo intelectual.
- Información que le permita a los jóvenes tener un panorama comprensible y útil del mundo del trabajo, habilitándolo para identificar las potencialidades y limitaciones de diferentes trayectorias laborales.
- Información que posibilite conocer la estructura de la oferta postsecundaria y que lleve a la identificación de instancias de formación pertinentes y atractivas para los intereses que el joven vaya configurando.

“El problema central se da cuando los bachilleres desorientados no saben qué profesión elegir, o simplemente, no saben a qué actividad ocupacional dedicarse al no poder ingresar a las universidades por diferentes razones” (Romero, D. y Torres, N; 1979).

¹⁰ Un proyecto de trayectoria ocupacional alude a la pregunta tradicional de “¿qué quiero hacer en la vida?” pero pensado desde un interés o una idea que debe ponerse en el contexto real, identificando las herramientas y recursos necesarios y disponibles para hacerla concreta (ofertas de formación disponibles pertinentes, desempeño de la ocupación en el mercado de trabajo, etc.), las potencialidades de la misma, y los obstáculos y limitaciones para avanzar en ese camino.



La Transición de la Educación Media al Mundo Postsecundario

Una vez analizadas las principales problemáticas de la Educación Media en nuestro país, conviene acercarse a la problemática del tránsito de los jóvenes bogotanos desde la educación media, tanto a la educación superior como a la inserción al mundo del trabajo. Si bien los jóvenes bogotanos tienen un nivel de escolaridad más alto el resto del país¹¹, se enfrentan con las mismas dificultades para movilizarse dentro del mundo postsecundario. Las limitaciones para seguir una formación más allá de la educación media¹², y los problemas para insertarse positivamente en el mercado de trabajo¹³ están condicionados por sus características socioeconómicas (especialmente por el nivel de ingreso de sus familias, los niveles de escolaridad alcanzados por los padres y la posesión de capital social), aunadas a las características de una estructura laboral que impone a los jóvenes que egresan de la media un círculo de exclusión centrado en dos factores: la falta de capacitación/calificación y falta de experiencia dentro del mundo del trabajo. Así, en primer lugar, si no existen posibilidades de acceder a una ocupación dentro del mundo del trabajo, tampoco existirá la oportunidad de ganar experiencia. En segundo lugar, en la empresa moderna, la capacitación de los trabajadores en todos los niveles del proceso de producción se constituye en un factor de calidad y competitividad frente a los desafíos del mercado global. Frente a esta situación es la empresa la que en mayor proporción capacita o busca la capacitación, calificación y actualización de sus trabajadores, por lo cual el joven que egresa de la media difícilmente tendrá la oportunidad de cualificarse si no entra en contacto con el trabajo en el trabajo mismo.

¹¹ Bogotá cuenta con un 39% de jóvenes entre los 14 y 26 años con nivel educativo de secundaria completa y más, mientras que el país presenta un porcentaje de sólo 23,1% (González, J. I. y Bonilla, R. 2003)

¹² "Un indicador que lograra captar los logros educativos de los jóvenes y sus impactos sobre su futuro, podría ser aquel que midiera en algún grado la superación los niveles de escolaridad de los padres. De tal manera, es posible determinar la brecha de los jóvenes de 20 a 24 años frente a un capital humano básico definido, y compararlo con el capital humano de sus padres. Si se toma como referencia un capital humano básico correspondiente a 12 años de escolaridad, la brecha para los jóvenes cuyos padres no tienen nivel educativo alguno o sólo primaria completa, (1,4 y 0,6 respectivamente) es mucho más alta que para los jóvenes cuyos padres alcanzaron la secundaria o la superior completa (0,3 y 0,1 respectivamente) (OCSE, 1999).

¹³ Para 1998, la tasa de desempleo para los jóvenes de 15 a 19 años en el primer quintil de ingreso era de 6,3, y para los de 20 a 24 era de 5,1. En contraste, para los jóvenes de las mismas edades del quintil 5, la tasa de desempleo era de sólo 1 para ambos grupos de edad (OCSE, 1999). Esto demuestra una correlación positiva entre el nivel de ingresos de la familia y la probabilidad que tienen los jóvenes de obtener un empleo. A menor ingreso familiar, menores posibilidades de obtener un empleo y viceversa.

La tasa de desempleo de los jóvenes es superior a la media. Pareciera que el mundo laboral los despreciara. Los llaman grupos vulnerables...[Este comportamiento] sugiere que el mercado de trabajo no ofrece muchas oportunidades de empleo a los jóvenes, en particular a aquellos que no logran culminar sus estudios universitarios. Su tasa de ocupación tiende a ser constante, como si ellos tuviesen un cupo fijo de empleos". (OCSE, 1999).

Este capítulo se concentra en el tema de la transición al mundo postsecundario, expresada en dos dimensiones. La primera está relacionada con las alternativas de formación que ofrece el Distrito Capital a los jóvenes una vez egresan de la secundaria. El análisis de tal dimensión muestra cómo las características de la oferta educativa postsecundaria refuerzan el imaginario de que la única formación socialmente válida y posible después de la media, es la educación universitaria.

La segunda dimensión tiene que ver con la inserción de los jóvenes en el mundo del trabajo. Esta resalta cómo a medida que el estrato socioeconómico de origen es menor, es más baja la probabilidad de permanecer en el sistema educativo y, por consiguiente, de obtener mayor formación y capacitación para acceder a un empleo de calidad.

El Paso a la Educación Postsecundaria

Varios estudios realizados sobre mercado de trabajo para jóvenes sugieren que cuanto mayor es el número de años de estudios de las personas, se eleva la probabilidad de que éstas participen en el mercado de trabajo, estén ocupados, pertenezcan a los asalariados, tengan acceso a algún sistema de previsión, laboren en empresas medias y grandes y no se encuentren entre los más pobres; en otras palabras, que tengan un trabajo de calidad. (López, N. y Pereyra, A., 2005) Pero, ¿cuáles son las posibilidades que tienen los jóvenes bogotanos de estudiar después del nivel medio?

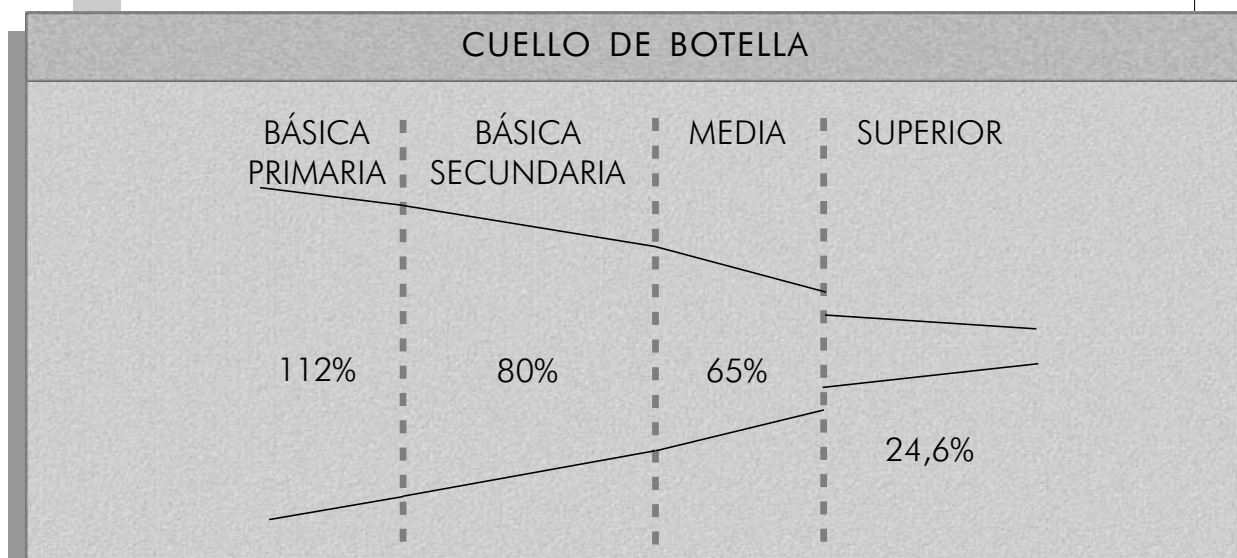
Una vez un joven egresa de la educación media, las posibilidades de continuar una trayectoria formativa se centran principalmente en dos tipos de caminos, cada uno de ellos con características y estatus social diferentes. Por un lado, está la decisión de optar por las oportunidades disponibles de carácter formal y por otro lado optar por aquellas de carácter no formal. Dado que es el primero el que ofrece credenciales oficialmente avaladas dentro del sistema educativo, suele ser ésta la vía de mayor prestigio en tanto allí se forman el grueso de intelectuales, doctores, médicos, ingenieros y demás profesionales que aparentemente por su formación tendrían mayor participa-

ción dentro del desarrollo social, cultural, económico y político del país. Dentro del sector formal, hay a su vez tres opciones posibles: la universitaria, la tecnológica y la técnica.

Las oportunidades que ofrece el sector formal

Como lo sugiere el cuadro 2.1, a medida que aumenta el nivel educativo, disminuye el acceso real de la población a niveles educativos posteriores, fenómeno que se hace especialmente evidente en el paso entre el nivel de media y superior. La deserción del sistema escolar en este punto puede ser explicada por la falta de recursos para financiar la universidad, la alta competencia por los insuficientes cupos disponibles dentro de la oferta de las universidades públicas, y la falta de opciones e información sobre la formación técnica y tecnológica, entre otras.

Cuadro 2.1. Proyección de la matrícula oficial en cada uno de los niveles educativos. Bogotá, 2005.



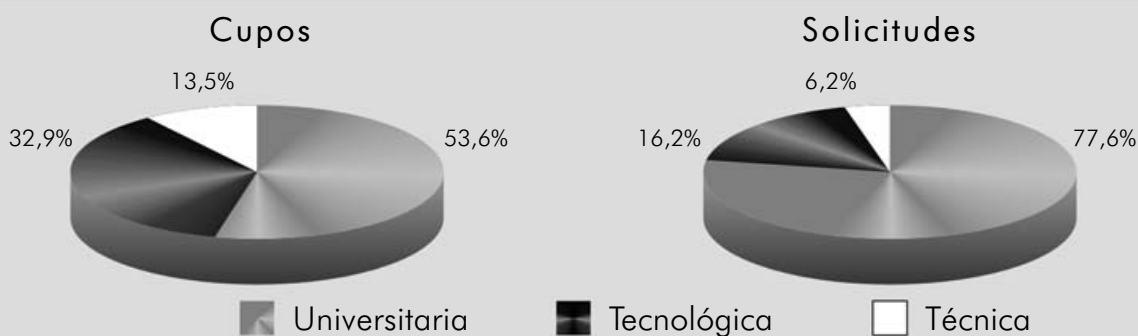
Fuente: Viceministerio de educación superior. Septiembre 2005

A. Oferta oficial de educación universitaria

Como lo muestra la gráfica 2.2, el imaginario de la Universidad como única opción formativa posterior a la secundaria, se ve reforzado por las condiciones objetivas de realidad de la estructura educativa. Más de la mitad de los cupos de la oferta postsecundaria están concentrados en la educación universitaria profesional (de ocho a diez semestres nominales), mientras que la tecnológica alcanza sólo el 33% y la Técnica el 14%. Asimismo, dicho ima-

ginario se ve reforzado por la dinámica de la demanda donde el 78% de las solicitudes demuestran la preferencia por los programas universitarios de carácter profesional. Esta distribución de oferta y demanda retrata el estatus social de cada una de las modalidades de formación, así como la ausencia de una política que incentive la oferta oficial de programas tecnológicos y técnicos de calidad. Paradójicamente en el contexto actual, los programas técnicos y tecnológicos de menor duración (de dos a seis semestres nominales) y menor costo son los que cobran mayor pertinencia en relación con el sector productivo debido a su mayor capacidad de actualización y flexibilidad en relación con las demandas del mundo del trabajo.

Gráfico 2.2. Cupos y solicitudes de la educación postsecundaria formal según modalidad. Bogotá, 2002.



Fuente: ICFES, Estadísticas de la Educación Superior, 2002.

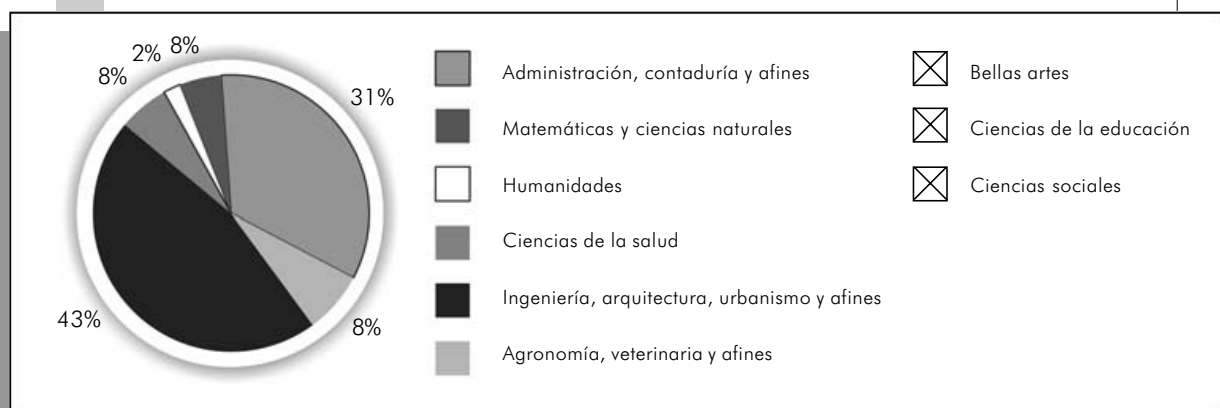
De esta manera, la competencia por los escasos cupos universitarios en el sector oficial en Bogotá es elevada. La misma no sólo se da entre los jóvenes bogotanos de todos los estratos, sino también con la población de otras regiones que entra a competir por las oportunidades de mayor calidad disponibles en el Distrito Capital.

Entre 1990 y el 2000, aumentó en cerca de 300.000 el número de jóvenes que tomó el Examen de Estado (582.822). El 61.7% de éstos (359.000) expresó preferencia por unas pocas universidades públicas. El total de solicitudes a estas instituciones fue de 252.000. Sin embargo, el total de cupos ofrecidos era sólo de 64.000 cupos, con una matrícula real en primer año de aproximadamente 54.000 estudiantes, de tal manera que sólo el 21% de los aspirantes logró ingreso a la universidad pública. Dado que la mayor parte de la demanda se concentra en 5 universidades públicas, en algunas de éstas, como la Universidad Nacional, el actual ratio entre aspirantes y cupos es de 10:1, con tendencia al aumento cada semestre. (Gómez, V. M. 2004).

B. Oferta oficial de educación tecnológica

En Bogotá existen 64 instituciones que ofrecen programas de formación técnica y tecnológica, de los cuales el 78% son de origen privado y sólo el 22% de origen oficial. En total, se ofrecen 330 programas tecnológicos, de los cuales 50 son ofrecidos por universidades, 88 por instituciones universitarias, y 189 por instituciones tecnológicas (González, J. I. y Bonilla R, 2003). En el gráfico 2.3 se muestra la distribución de la oferta tecnológica de acuerdo con la participación por áreas de conocimiento.

Gráfico 2.3. Distribución de los programas tecnológicos del sector oficial según área de conocimiento. Bogotá, 2002.



Fuente: ICFES, *Estadísticas de la Educación Superior*, 2002.

El área predominante de la oferta tecnológica es la ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines, en la cual la mayoría de los programas son enfocados hacia lo relacionado con informática y sistemas, aplicaciones para construcción, dibujo arquitectónico, y mantenimiento de redes e instalaciones. La segunda área de importancia de acuerdo con el número de programas ofrecidos es la correspondiente a economía, administración y afines, donde predominan los programas relacionados con contaduría y mercadotecnia, entre otros. Es importante señalar que la oferta oficial no contiene programas en el área de bellas artes, en la cual el sector privado tiene 38 programas. Por su parte, el área de las ciencias de la educación no tiene ninguna oferta en el sector público ni privado. Esta distribución refleja claramente las pocas opciones que se le presentan a los jóvenes para elegir una carrera tecnológica.

Cabe resaltar la labor que lleva a cabo la Universidad Distrital desde el año 1995 en su facultad de tecnología. Su objetivo inicial se determinó como el mejoramiento de las condiciones de la población de las localidades más pobres de Bogotá, brindando una capacitación de alta calidad en áreas de conocimiento que tienen estrechas relaciones con las demandas

del aparato productivo. La universidad, resaltando la importancia que tiene la continuidad en la formación, estableció un sistema de ciclos propedéuticos. De ese modo, terminada la fase tecnológica, se puede seguir en el ciclo profesional. Debido a la gran demanda que sus programas han generado semestre a semestre¹⁴, la competencia por los cupos se ha incrementado lo cual ha generado algunos problemas de selectividad de los nuevos alumnos que ahora provienen de otros estratos socioeconómicos y otras zonas de la ciudad donde no necesariamente habitan las poblaciones más vulnerables. No obstante, aún se le da prioridad en el proceso de selección a las personas de estratos socioeconómicos 1 y 2, buscando de esta manera ser congruente con el objetivo inicialmente trazado. (González, J. I. y Bonilla, R., 2003).

Más pertinencia para la formación técnica y tecnológica¹⁵

...Respecto a la formación técnica profesional y tecnológica los asistentes a la mesa de trabajo recomendaron al gobierno ampliar sus estrategias para trabajar no sólo desde el sector educativo, sino también desde el productivo. La falta de definición de la vocación productiva del país afecta la pertinencia de estas modalidades educativas y la estructura del mercado laboral no favorece a los egresados de estos programas pues los trabajos son mal pagos, afirmaron los expertos.

“No es tan sencillo implementar una estrategia para que tengamos más técnicos y tecnólogos sin que se haya modificado realmente el aparato productivo del país”, dijo al respecto Carlos Forero, Secretario General de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun).

Para Miriam Henao, gerente del Portal Universia, otro aspecto que rezaga a la educación técnica profesional y a la tecnológica es que se han definido como modalidades de la educación superior y no como campos del saber, cuando así es. Frente a esto, el Viceministro de educación superior Javier Botero, reconoció que el programa de créditos educativos Acceso con calidad a la Educación Superior (Acces) no ha tenido los resultados que se esperaban en cuanto al fomento de la educación técnica profesional y la tecnológica (uno de los objetivos del programa era fomentar la demanda por estos programas), “está respondiendo en la dirección en que nos habíamos propuesto pero más lentamente de lo que esperábamos”, dijo. Y afirmó que el problema tiene que ver con la calidad, la pertinencia y estado de modernización de estas modalidades.

¹⁴ Para el año 2002, el número de solicitudes para la Facultad de Tecnologías de la Universidad Distrital excedía en más de cinco veces los cupos disponibles (11.162 solicitudes frente a 2.142 cupos). (ICFES, 2002)

¹⁵ Pagina web de la Secretaria de Educación Distrital:

www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/prensa/archivo_noticias_2005_3

Como respuesta a esta situación el gobierno se encuentra trabajando en el diseño de un proyecto con la banca multilateral que busca que estos programas tengan un alto grado de pertinencia mediante alianzas entre instituciones de educación superior, de media técnica y del sector productivo en distintas regiones del país. Se espera que el proyecto inicie a finales de 2005.

“El gobierno se encuentra trabajando para lograr una formación técnica, profesional y tecnológica más flexible y articulada con todos los niveles educativos. La implementación de la ley 749 de 2002 y de su decreto reglamentario han logrado una articulación importante en la formación por ciclos para romper el techo que impide su continuidad con otras modalidades de formación”, agregó Botero.

El Viceministro también señaló que el Ministerio de Educación se encuentra trabajando con el SENA para articular algunos de los programas de esta institución con la educación superior y en este momento se adelanta un proceso de evaluación de esos programas con los mismos parámetros que se aplican a la educación superior.

“Esa es la hoja principal de política de la educación superior en el país actualmente: un crecimiento importante en las modalidades técnica profesional y tecnológica articuladas con todo el sistema de educación”, señaló el Viceministro.

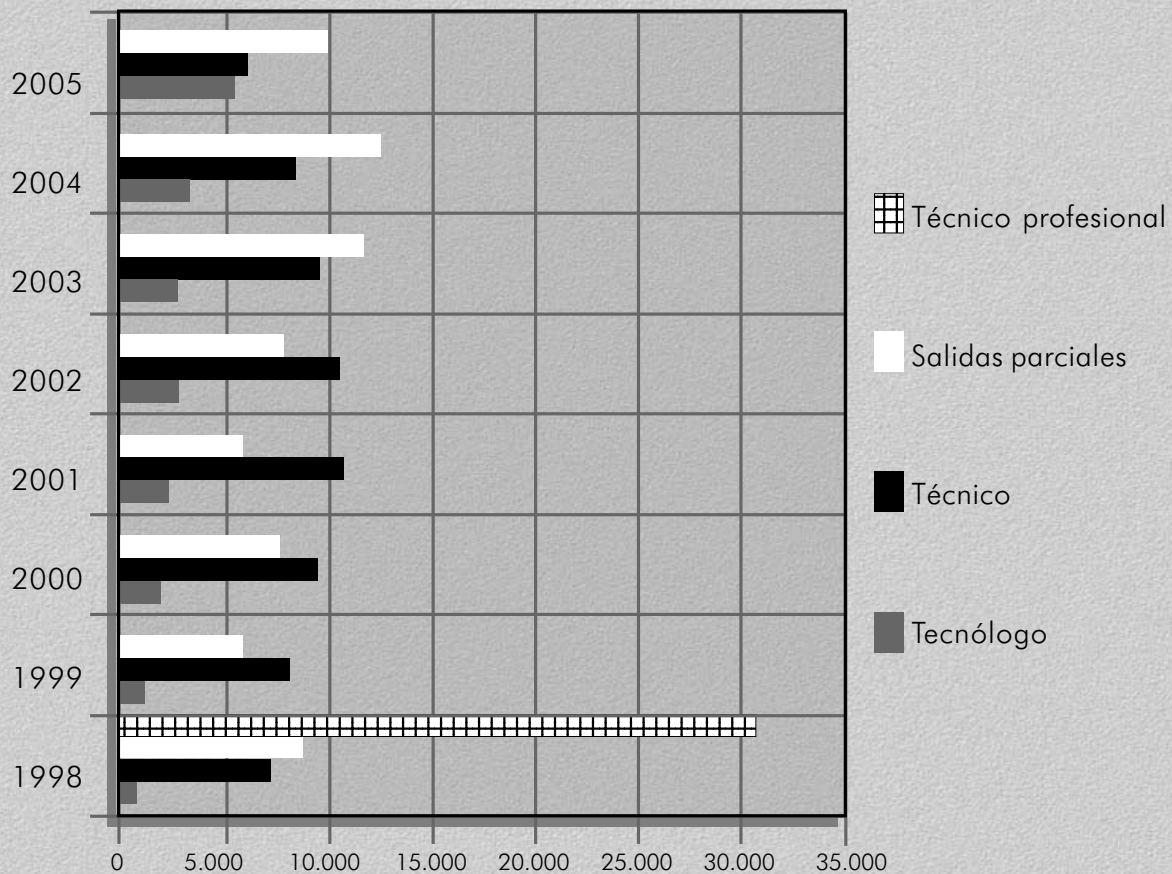
Pero la tarea no es fácil, afirmaron los expertos, hay que empezar por preguntarse para qué tipo de educación técnica y tecnológica trabaja el país. “¿Estamos formando personas para empleos de segunda o para participar en el proceso de innovación tecnológica que necesita el país?”, preguntó Forero.

C. Oferta Oficial de Educación Técnica Profesional

Comúnmente la educación técnica es concebida como de bajo reconocimiento y estatus social, no parece haber una preocupación por generar una oferta amplia y diversa este tipo de programas ni en Bogotá ni a nivel nacional, mas allá de lo que puede ofrecer el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje). Por ser la única institución oficial que ofrece programas técnicos y de formación laboral que son socialmente reconocidos como de calidad y que tienen efectos en la empleabilidad de los que allí se capacitan, esta entidad es de gran importancia para los egresados de la media. No obstante, pese a los avances que el SENA ha hecho en ampliación de cupos y programas de formación a nivel técnico, tecnológico, y de salidas parciales que actualizan y certifican para ingresar al mercado laboral, —así como del replanteamiento de sus modelos curriculares y pedagógicos—, los cupos y las áreas de conocimiento que se ofrecen si-

guen siendo insuficientes para las necesidades y expectativas de los jóvenes de la ciudad e incluso, del país. Esto le plantea un serio interrogante al SENA de hasta qué punto tiene capacidad para cubrir todas las necesidades de formación técnica, laboral y por ciclos cortos, de la población bogotana y colombiana.

Gráfico 2.4. Alumnos matriculados en el SENA según modalidad de formación*. Bogotá, 1998-2005.

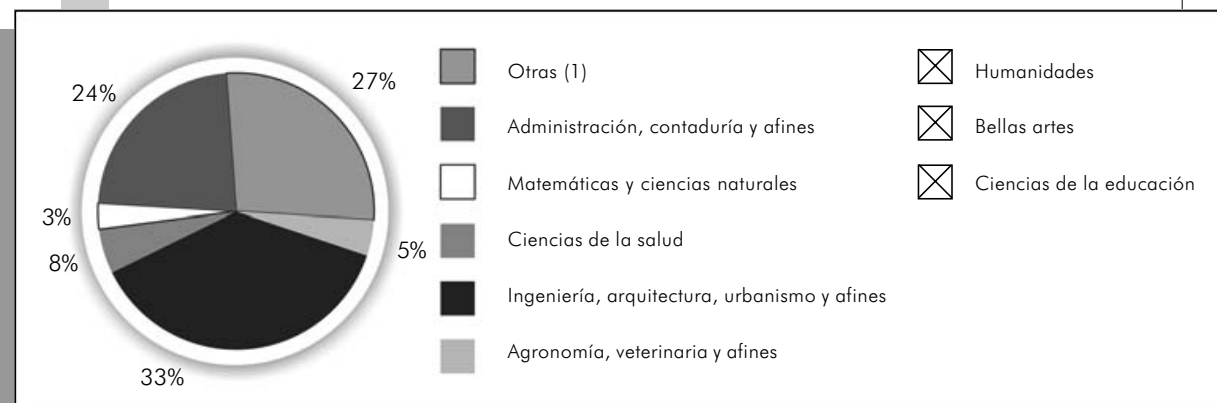


Fuente: SENA-Regional Distrito Capital.

* No incluye las modalidades de trabajador calificado y cursos cortos y eventos.

El panorama de la educación técnica oficial en Bogotá se vuelve más preocupante cuando se compara con la oferta técnica privada. Allí existen 21 instituciones frente a 4 del sector oficial; con 242 programas frente a 37 de las instituciones de carácter público; que ofrecen 27.932 cupos para 15.451 solicitudes, mientras el sector oficial ofrece 5.549 cupos para 9.052 solicitudes.

Gráfico 2.5. Distribución de los programas de educación técnica del sector oficial según áreas de conocimiento. Bogotá, 2002.



Fuente: ICFES, *Estadísticas de la Educación Superior*, 2002.

(1) Se incluyeron dentro de esta categoría todos los programas relacionados con educación judicial o policial, como balística, explosivos etc., que no pueden considerarse dentro del resto de categorías.

Tal como se señalaba en el numeral (B) de esta sección, la oferta de programas técnicos que ofrecen las instituciones oficiales es muy limitada. En su mayoría son programas en las áreas de ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines, en las cuales sólo se ubican programas técnicos en construcción y programas que enseñan el manejo y mantenimiento de maquinaria, así como también en las de economía, administración y afines, con programas de secretariado, archivística y auxiliar contable. Un fenómeno a resaltar es que el 27% de los programas que se ofrecen tienen que ver con estudios policiales y con una creciente demanda por las ciencias forenses y balística.

Actualmente, la Secretaría de Educación del Distrito viene adelantando gestiones para aumentar la oferta de educación técnica profesional. Ya se han concretado dos alianzas (la primera entre el Instituto Técnico Aldemar Rojas Plazas y la Universidad Distrital, Facultad de Tecnologías, y la segunda entre el Instituto Técnico Distrital Francisco José de Caldas y la Escuela Colombiana de Carreras Industriales) para que jóvenes egresados de nivel medio de colegios oficiales puedan acceder a educación técnica en áreas típicas industriales (p.e. mecánica industrial, electrónica, entre otras) y con financiación de la matrícula. Esta es una iniciativa importante para fortalecer la oferta de formación técnica y para darle a los jóvenes bogotanos otras opciones de calidad diferentes a la universidad. No obstante, el Distrito sigue en mora de desarrollar ofertas y programas en otros campos de conocimiento (p. e. artes, ciencias de la salud y de la vida, deporte, servicios sociales, etc.)

CONVENIO INTERINSTITUCIONAL

Educación media y superior: todo en uno

Los estudiantes y egresados de los colegios oficiales de Bogotá serán los primeros en hacer parte del nuevo modelo pedagógico que lidera la Secretaría de Educación del Distrito.

El proyecto hace parte del Plan de Desarrollo de la Alcaldía Mayor 'Bogotá Sin Indiferencia', y se dirige a los jóvenes capitalinos de estratos uno, dos y tres. El Plan Sectorial de Educación Bogotá: una Gran Escuela, traduce esta voluntad comprometiéndose con la creación de cinco instituciones de Educación Media y Superior Técnica y Tecnológica.

Sin embargo, el profesor Abel Rodríguez Céspedes, Secretario de Educación de Bogotá, asegura: "aspiramos a ir mucho más lejos de las metas que nos planteamos inicialmente".

El propósito de estas nuevas instituciones es resolver la situación de los bachilleres que terminan la educación media y no tienen las herramientas para enfrentarse al mercado laboral o las posibilidades para acceder a un programa de educación superior.

Al respecto, el Secretario de Educación dice que "el actual sis-



Los alumnos tendrán la oportunidad de participar en varios talleres.

tema de educación media es generalista: forma en todo, pero específicamente en nada. La educación en Colombia está desarticulada entre lo que se aprende en la Media y la Superior; y entre los aprendizajes que ambas imparten y las competencias laborales que demanda el mundo productivo". Se trata de crear alianzas entre colegios del distrito e instituciones de educación superior técnica y tecnológica y las empresas.

La estructura curricular será propedéutica, es decir, que los contenidos se van a estructurar secuencialmente, según su complejidad, desde el grado décimo, hasta el final del ciclo superior.

Tendrá además como misión la construcción de un triple perfil para los egresados: ciudadano, académico y laboral. Es una formación integral que permite a sus egresados continuar estudios

de profesionalización y especialización o vincularse al mundo laboral. La autoformación es una de sus características para crear herramientas, destrezas y habilidades que permitan la actualización de competencias, a lo largo de toda la vida, respondiendo así a las necesidades que generan las nuevas tecnologías.

Los grados 10 y 11 se dividirán en semestres, se desarrollará el sistema de créditos educativos que concentra contenidos y solidifica aprendizajes, las carreras son cortas y facilita la movilidad de los estudiantes entre diferentes programas y universidades, inclusive a nivel internacional.

Las prácticas se harán, siguiendo el esquema de la formación dual, en los talleres de la institución y en las empresas; ello permitirá el desarrollo de una real formación por competencias.

La pertinencia del aprendizaje caracteriza a estas instituciones. Las carreras que se ofrecen deben responder a las necesidades del tejido socio-productivo del Distrito Capital. El objetivo es doble: responder a las aspiraciones de los jóvenes de sectores vulnerables y dinamizar la economía.

Los pioneros

Uno de los prototipos iniciará clases el 21 de febrero en la sede del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas en alianza con la Escuela Colombiana de Carreras Industriales (ECCI).

Según el rector de la Escuela, el ingeniero Fernando Soler, ésta, "posee una gran experiencia en la educación por ciclos, goza de un saber hacer en materia de articulación entre la educación media y superior, dispone de programas con certificación de alta calidad y es la única escuela tecnológica reconocida en la ciudad".

Las matriculas en esta institución son hasta el 10 de febrero para Mecánica Industrial, Mecánica Automotriz y Electrónica Industrial, con 40 cupos por programa.

La segunda institución de este modelo innovador nació de la conversión del colegio Aldemar Rojas Plazas en convenio con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. De otra parte, la Secretaría de Educación de Bogotá trabaja actualmente para abrir otras instituciones de Media y Superior en los colegios Julio Flórez y Camilo Torres.

CRÉDITOS

"Estas instituciones son también una práctica de inclusión social", afirma el profesor Abel Rodríguez. Contrarrestan el alto nivel de exclusión al acceso a la educación superior de los y las jóvenes de estratos 1, 2 y 3. Para ellos hay financiación del total de la matrícula y de gastos de manutención por el equivalente de dos salarios mínimos legales vigentes, cada semestre.

Condonación

El Secretario de Educación de Bogotá afirma que "al estudiante que culmine su carrera con niveles de excelencia y preste un servicio social, no se le cobrará, incluso, hasta el 90 por ciento de su crédito. Este incentivo existe gracias a la participación de las cooperativas que, a través de ASCOOP y FENSECOOP, aportan fondos administrados por APICE.

Mayores informes:

- ITI Francisco José de Caldas: Carrera 68F No.63B-02.
- Secretaría de Educación: 3241000 (ext. 4341 / 2139).
- APICE: 2124318 / 2123926.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ SUBSECRETARÍA ACADÉMICA UNIDAD DE EDUCACIÓN SUPERIOR PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

Instituciones de Educación Media y Superior, Técnica y Tecnológica - IEMSTT-

LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

**EN ALIANZA CON LA ESCUELA COLOMBIANA DE CARRERAS INDUSTRIALES
Y EL INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

FINANCIADO POR LAS COOPERATIVAS:

FENSECOOP, ASCOOP, Y BAJO LA ADMINISTRACIÓN DE APICE

Ofrece

- **Mécanica Industrial**
- **Mécanica Profesional**
- **Electrónica Industrial**
- **Mécanica Automotriz**

INFORMES:

Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas
(Cra 68F No. 63B-02 - Tel.: 240 5745)
Escuela Colombiana de Carreras Industriales: (Cra 19 No. 49-20 • PBX: 3537171)
Secretaría de Educación Distrital. PBX 3241000 ext 2139, 4341

Beneficios del programa

1. Oportunidad cierta para ingresar a la Educación Superior
2. Financiación del 100% del costos de la matrícula, con posibilidad de condonación hasta en un 90 por ciento.
3. Costo de matrícula por debajo de los precios de otra universidad similar (\$800.000)
4. Subsidio hasta por dos salarios mínimos mensuales por cada semestre para transporte, útiles y libros (previa comprobación de asistencia y pertenecer a los estratos 1,2 y 3)

Requisitos

1. Ser egresado de un colegio distrital, o de un colegio privado en convenio, o de un colegio privado siendo hijo de un asociado de las cooperativas aportantes.
2. Diploma de bachiller y constancia de haber aprobado su bachillerato
3. Haber presentado la prueba de estado (ICFES)
4. Comprobante de consignación por valor de \$10.000 a favor de la Escuela Colombiana de Carreras Industriales (Reclamar formato en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas)
5. Fotocopia del documento de identidad.

Inscripciones

Enero 23 a Febrero 10 de 2006. 8:00 a.m. - 5:00 p.m.
Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas

Examen de admisión

Fecha: Sábado 11 de Febrero de 2006
Lugar: Escuela Colombiana de Carreras Industriales
Carrera 19 No 49-20 • **Hora:** 10:00 am

Publicación de resultados

Martes 14 de Febrero en la Escuela Colombiana de Carreras Industriales

Matrículas:

15, 16 y 17 de Febrero de 2006.
Lugar: Escuela Colombiana de Carreras Industriales
Carrera 19 No 49-20

Inducción: 20 de Febrero de 2006. **Hora:** 6:00 p.m. (Cra 68F No. 63B-02)

Iniciación de Clases

21 de febrero en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas (Cra 68F No. 63B-02).



Bogotá sin indiferencia

El sector no formal como alternativa de formación

Existe poca información oficial sobre el tipo de instituciones que ofrecen educación no formal, sus programas y la población que asiste a ellos. Para caracterizar esta oferta, se tomó como referencia algunos de los datos recopilados por la SED, y un estudio especializado del Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID) de la Universidad Nacional (González, J.I y Bonilla R., 2003). Este último consolidó una base de datos, seleccionando aquellos programas que pudieran contribuir a generar estrategias para la generación de ingresos por la vía de la formación para el trabajo, o por la de ofrecer herramientas para emprendimientos empresariales y autoempleo. A continuación, la tabla 2.6 muestra la distribución de esta oferta.

Tabla 2.6. Distribución de la oferta de educación no formal por tipo de programas. Bogotá, 2003.

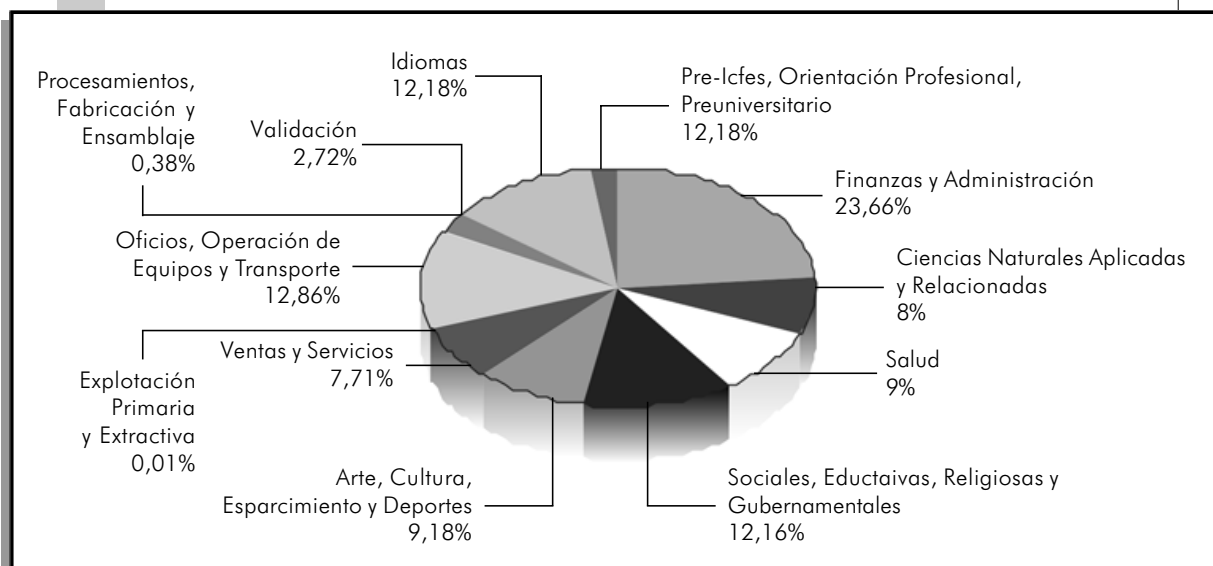
Área	Número de programas
Administración	134
Sistemas	109
Salud	63
Secretariado	55
Idiomas	45
Belleza	36
Aviación	36
Electrónica	32
Mercadeo	31
Corte y confección	29
Diseño	18
Comercio	13
Mecánica automotriz	11
Comunicación	9
Educación preescolar	4
Vigilancia	3
Mecánico industrial	3
Auxiliar en construcción	2
Educación especial	2
Electricidad	2
Delineante de arquitectura	2
Joyería	2
Auxiliar de plásticos	1
Manipulación de alimentos	1
Deportes	1
Auxiliar en veterinaria	1
TOTAL	645

Fuente: CID-UN (González, J. I. y Bonilla, R., 2003).

Los programas en los que se concentra ampliamente la demanda se encuentran en el área de administración y de sistemas, que entre los dos suman el 37,6% de la oferta. Más del 90% se concentra en 11 áreas, a saber: administración, sistemas, salud, secretariado, idiomas, belleza, aviación, electrónica, mercadeo, corte y confección y diseño. Esta amplia variedad de áreas manifiesta la heterogeneidad de esta oferta, la cual demuestra su flexibilidad y sus posibilidades de ofrecer alternativas en variados campos, en comparación con el sector formal. No obstante, no es posible establecer la calidad de los programas que se imparten dada la escasa información existente.

La demanda hacia el sector oficial por educación no formal¹⁶ se concentra igualmente en el área de administración y finanzas donde se encuentran los programas de secretariado y contabilidad. Cabe resaltar el porcentaje significativo de matrículas en el área de idiomas y en el área ciencias sociales, educativas y religiosas, las cuales incluyen programas orientados a la educación preescolar y educación especial. Es de anotar que de los 115.620 estudiantes matriculados, el 59% fueron mujeres y el 41% hombres, y aunque no hay datos de las preferencias de áreas de conocimiento según género, llama la atención como el porcentaje a favor de las mujeres está acompañada de una oferta donde predominan los oficios tradicionalmente femeninos (p.e. secretariado y educación, entre otros).

Gráfico 2.7. Distribución de la matrícula en el sector educativo oficial no formal según áreas de formación. Bogotá, 2005.



Fuente: SED. Unidad de Educación Superior. 2005.

¹⁶ La educación técnica está concebida como una alternativa de acceso a la educación postsecundaria para los jóvenes que requieren una carrera corta y con contenidos prácticos, que los capacite en competencias específicas para la inserción efectiva al mundo del trabajo.

Más allá de estos datos muy generales, no hay mayor información que permita establecer en qué medida, cómo y en qué áreas, la educación no formal puede estar sirviendo a los jóvenes bogotanos como instancia de formación para el trabajo. Tampoco se tienen datos sobre si estos cursos y certificaciones ofrecen un mejor acceso y posicionamiento en el mercado de trabajo. Es de suponer que la educación no formal es un terreno altamente heterogéneo, en el cual se puede encontrar programas de toda índole, al igual que con calidades diferentes. De tal manera, resulta imprescindible consolidar sistemas de información que permitan, en principio, reconocer con mayor profundidad tanto cuantitativa como cualitativamente, la oferta de la educación no formal.

Reforzando el imaginario: las opciones de formación postsecundaria para los jóvenes bogotanos

Como se puede observar en los datos presentados en el subtítulo anterior, la escasa oferta de educación postsecundaria alternativa a la universitaria, los pocos campos de conocimiento a los que incluye, y su baja reputación, terminan por anularla dentro del imaginario común como una opción de formación que abra puertas en el mundo del trabajo.

No existe en Bogotá una diversidad en la oferta que permita vislumbrar diferentes caminos en la construcción de la identidad ocupacional de los jóvenes. Son amplias las brechas entre la oferta oficial y privada, siendo la oficial la gran rezagada en la incorporación y promoción de nuevas áreas de conocimiento, de ofertas más flexibles, y en la creación de sinergias con el sector productivo.

Bogotá carece también de un sistema de información eficiente sobre las instituciones, los programas que se ofrecen, el enfoque de estos programas y su aplicabilidad en el mundo del trabajo. Las solicitudes se siguen dirigiendo a pocas instituciones y a pocos programas, que no tienen la capacidad de acoger a la cantidad de jóvenes que año tras año egresan de la educación media.

La ciudad desconoce aún las bondades de la formación técnica y tecnológica que ha demostrado en otros lugares ser una fuente importante de desarrollo, además de una alternativa de formación de primer nivel para la mayoría de la población¹⁷. Es importante resaltar que aún no existen estudios sobre las implicaciones que esta formación tiene para el sector productivo del país.

¹⁷ Hay que aclarar que los datos presentados para la demanda de educación no formal en el sector oficial no excluyen a los programas que no están vinculados a la formación para el trabajo y para el autoempleo. La misma considera todos los programas ofrecidos por el sector.

El Paso de los jóvenes al mercado de trabajo

De acuerdo con J. Ramírez (2001), “el crecimiento tendencial del desempleo global está acompañado de un endurecimiento de la competencia entre población económicamente activa, de un alargamiento de las filas de espera y de un estrechamiento del mercado de trabajo que afecta especialmente a los jóvenes quienes entran en largos períodos de espera o se deben someter a un empleo inestable y precario en sus condiciones informales (...) aún más indicativo es que, mientras para los jóvenes europeos su desventaja la constituye su falta de experiencia, para los jóvenes pobres latinoamericanos, la desventaja está compuesta por las carencias de su formación básica más su falta de experiencia”.

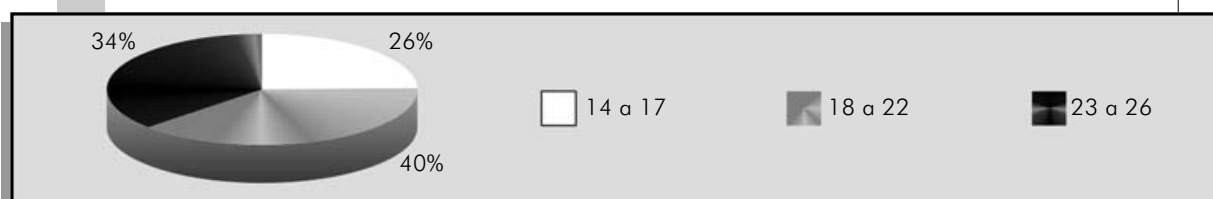
Bajo esta óptica, comprender la transición de los jóvenes al mercado de trabajo implica considerar varias dimensiones:

1. ¿Quiénes son los jóvenes bogotanos? Es decir, ¿cuántos son, dónde están y qué niveles de escolaridad tienen?
2. ¿Cuál es el comportamiento del mercado de trabajo en Bogotá, expresado en el comportamiento de la desocupación y la calidad del empleo?
3. ¿Cómo se insertan los jóvenes bogotanos en este mercado de trabajo?, teniendo en cuenta sus sesgos estructurales y la baja capacidad de absorción de la demanda.

¿Quiénes son los jóvenes bogotanos?

Bogotá cuenta con un porcentaje de población entre los 14 y 26 años del 24,4%, un punto más que el porcentaje nacional. De ellos, el 40,9%, los de 18 a 22 años, se encuentran en lo que se podría denominar un período de transición de la educación media al mundo postsecundario: el del trabajo y/o el de la formación superior.

Gráfico 2.8. Distribución de la población joven según rango de edad. Bogotá, 2002.

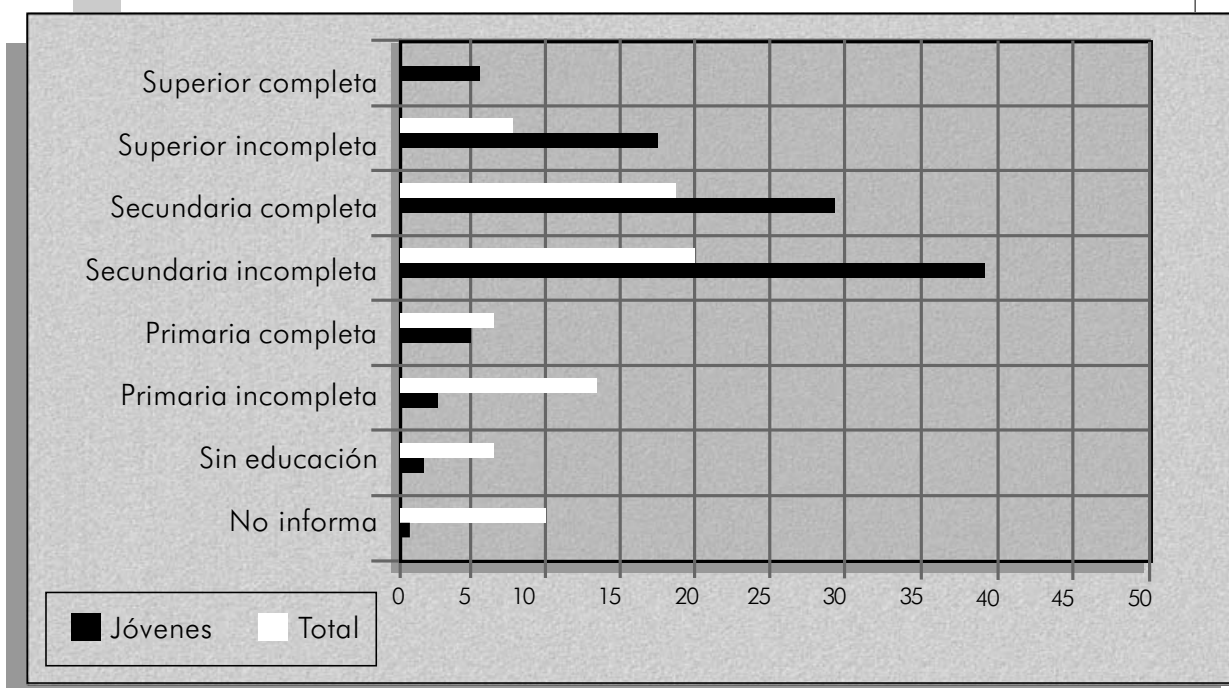


Fuente: Observatorio de Coyuntura Socioeconómica (OCSE) Universidad Nacional.

Las localidades con mayor presencia juvenil son Ciudad Bolívar (28,8%), Usme (26,5%) y Bosa (25,8%), las cuales presentan en promedio un 74.3% de población por debajo de la línea de pobreza, y un 30,4% por debajo de la línea de indigencia (González, J. I., y Bonilla, R., 2003). Esto indica que un porcentaje importante de los jóvenes en Bogotá vive en condiciones de precariedad y vulnerabilidad socioeconómicas.

La escolaridad de los jóvenes es un punto crítico a la hora de entender su inserción en el mundo del trabajo. Como ya se anotó, Bogotá presenta un promedio de escolaridad más alto que el resto del país, con 8.2 años de estudio, frente a 6.8 a nivel nacional, pero ¿con qué capital educativo compiten los diferentes jóvenes en Bogotá?

Gráfico 2.9. Distribución de la población entre 14 y 22 años y la población total según nivel educativo. Bogotá, 2002.



Fuente: CID-UN (González, J. I., y Bonilla, R., 2003).

De acuerdo con la gráfica 2.8, el nivel de escolaridad de los jóvenes bogotanos entre 14 y 22 años se concentra en la secundaria incompleta, seguido de secundaria completa y superior incompleta. Si se considera que se están contando los jóvenes que están por debajo de los 17 años, edad que oficialmente se estima como aquella en la que se debería concluir el nivel medio, se puede pensar que Bogotá cuenta con una población joven que en su mayoría tiene al menos la secundaria completa, pero ¿qué tan útil es esta credencial en el mercado de trabajo bogotano?

El mercado de trabajo en Bogotá

La dinámica del mercado de trabajo de la ciudad sigue las mismas tendencias que se señalan tanto para el nivel nacional, como para el mundial. Las formas de contratación pasan del contrato asalariado e indefinido, a contratos por prestación de servicios, a término definido, y en muchos casos, sin mayores garantías de seguridad social. La situación de incertidumbre en el mercado de trabajo y el estancamiento en la generación de empleo generó una crisis en los ingresos y estabilidad económica de los hogares. Con ello, las familias se han visto forzadas a colocar en el mercado de trabajo a fuerza adicional, específicamente, las mujeres y los hijos jóvenes.

Para el año 2004, Bogotá presentó una tasa global de participación en el mercado de trabajo de 65%, siendo éste un porcentaje relativamente estable en los últimos cuatro años. Por su parte, el desempleo alcanzó una tasa de 14,8% para este mismo año, siguiendo una tendencia de reducción.

Tabla 2.10. Tasa de ocupación y desempleo por nivel educativo. Bogotá, 2004.

Nivel educativo	Ocupación	Desempleo
Ninguno	28,4	10,7
Primaria	51,4	12,0
Secundaria	51,0	16,6
Superior	67,0	12,9

Fuente: SHD con base en ECH

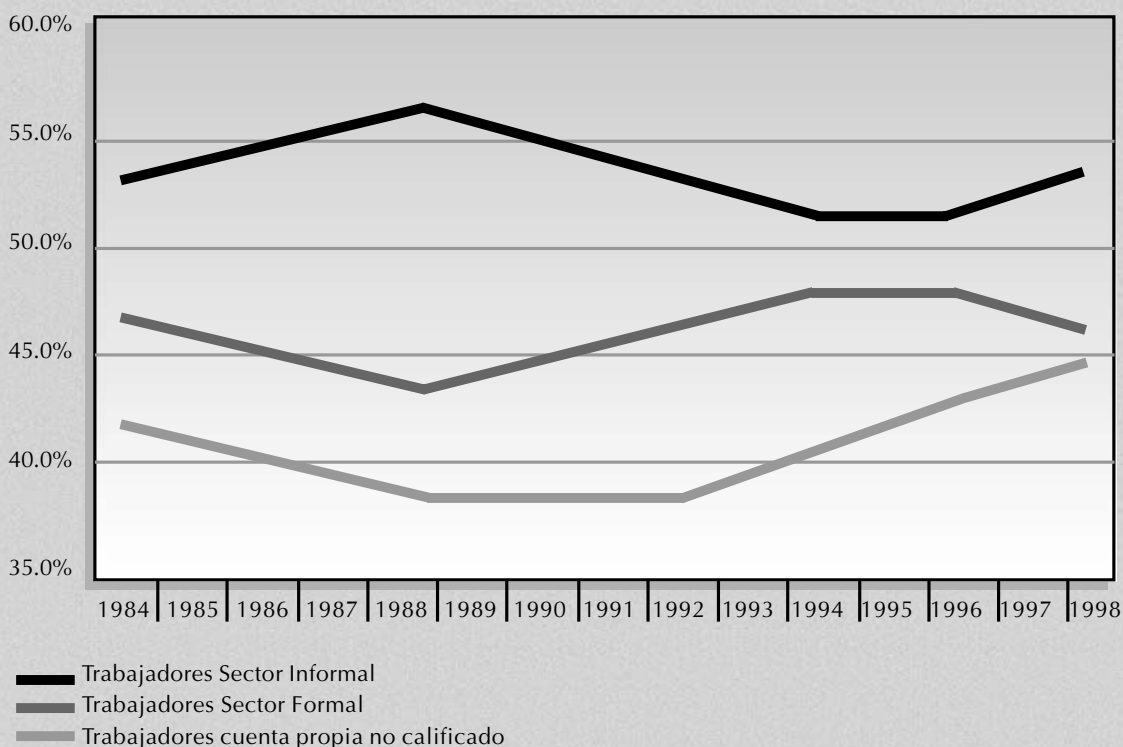
La eliminación de puestos de trabajo es más aguda para aquellos con secundaria completa. Sus tasas de ocupación y desempleo sugieren que tienen más dificultades en el mercado laboral que aquellos con mayor y menor nivel educativo. A manera de hipótesis, se puede plantear que esta situación puede estar dada por (i) desarticulación entre las competencias y destrezas que han adquirido los individuos con la credencial del nivel medio, y las necesidades de la demanda en el sector productivo; (ii) las lógicas del mercado de trabajo que están generando empleo solamente para las credenciales escolares extremas, es decir altamente calificados y mano de obra básica, pero no para credenciales intermedias.

La dinámica del mercado de trabajo presenta una tendencia a premiar crecientemente la educación postsecundaria, pues hay una preferencia de la demanda por trabajo más especializado, basado en habilidades analíticas e interactivas (Cox, A., 2005). No obstante, la recesión económica del país a

finales de los noventa, modificó la composición del empleo a favor de los trabajadores con baja calificación. Persistieron e incluso aumentaron los empleos de baja productividad y en condiciones relativamente precarias (OCSE, 2000).

En Bogotá coexisten empleos modernos e integrados con empleos precarios y desprotegidos. Ambos tipos pueden pertenecer a la misma cadena productiva donde los primeros eslabones y centros generan actividades muy productivas, modernas, con empleo formal y de calidad, cualidades que se van perdiendo a medida en que las ocupaciones se alejan del eslabón central. Esta situación se expresa en la cifra de subempleo que alcanza el 31,4% en 2004 (Cámara de Comercio de Bogotá, 2005) y en la informalidad que afecta sobre todo a las personas con menor calificación, como lo muestra la gráfica 2.11.

Gráfico 2.11. Composición del empleo según sector y calificación. Colombia, 1984-1998.

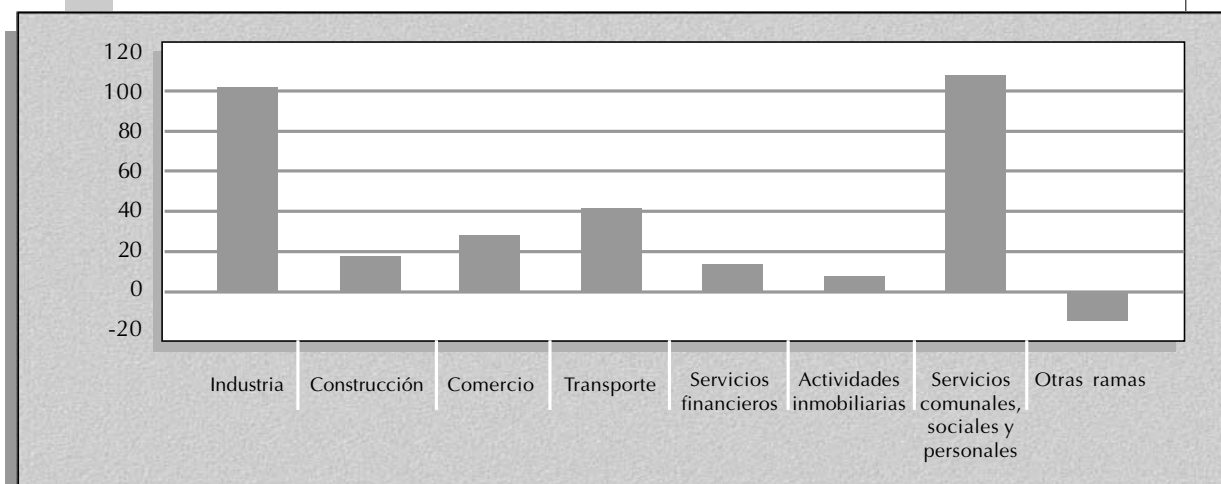


El empleo informal que se había reducido a mediados de los noventa, vuelve a ganar importancia con la crisis económica

Fuente: OCSE, Boletín No. 5 de 2000.

Es evidente que además del tradicional sector de la industria, un sector que muestra un crecimiento significativo es aquel relacionado con servicios sociales, comunales y personales, el cual está adquiriendo gran importancia en la generación de puestos de trabajo dentro del mercado bogotano.

Gráfico 2.12. Crecimiento del empleo por actividad económica. Bogotá, 2001-2004.



Fuente: SHD con base en ECH.

Los cambios en el empleo según actividad, y la participación que tiene la posición de trabajador por cuenta propia en la composición del mismo (26,8% para 2004 según SHD, 2004) sugieren que se pueden estar evidenciando nuevas ocupaciones en campos diferentes a los tradicionales. Estas ocupaciones pueden estar involucrando áreas relacionadas con el arte, el deporte, la música, la ciencia, etc., que aunque todavía no son medidas por las estadísticas oficiales, pueden estarse consolidando como una opción ocupacional. Su desarrollo se debe principalmente al fortalecimiento de emprendimientos comunitarios, y de la exploración de servicios sociales y culturales que requiere la ciudad.

¿Cómo les va a los jóvenes en este mercado de trabajo?

El mercado laboral de los jóvenes presenta diferencias respecto al comportamiento del mercado de trabajo general, a pesar de su dependencia de éste. Se resaltan tres características que determinan el comportamiento del mercado para este grupo poblacional:

1. Existe un componente permanente de jóvenes que participan en el mercado de trabajo, pero también hay un componente transitorio muy volátil. De tal manera, la tasa de participación de los jóvenes sufre cambios frecuentes y rápidos (OCSE, 1999). Esto se explica entre otras razones, porque los jóvenes, especialmente los menores de 18 años, ingresan al mercado de trabajo —en la mayoría de los casos— cuando

sus necesidades familiares así lo exigen, y se retiran cuando los ingresos de su hogar mejoran. También está relacionado con los empleos temporarios y la búsqueda de actividades durante las vacaciones.

2. La duración media del empleo y del desempleo es muy reducida. Se demuestra una elevada frecuencia de cambio de empleo con períodos cortos de búsqueda, contrataciones de corto plazo y altas tasas de despidos y retiros (OCSE, 1999).

3. Como ya se había mencionado anteriormente, la tasa de ocupación juvenil tiende a ser constante, como si el mercado les ofreciera un cupo fijo de empleos dentro del cual rotan aceleradamente (OCSE, 1999).

A. Participación y desempleo juvenil

El proceso de inserción de jóvenes al mercado de trabajo es paulatino. De los 14 a los 26 años, la actividad sube en 69 puntos porcentuales aproximadamente. La mayoría de los jóvenes activos entre 14 y 17 años (18%) han desertado del proceso educativo tempranamente sin terminar la secundaria. Entre los activos 18 y 22 años (66%) predominan los bachilleres sin formación superior, pero también hay una alta participación de jóvenes con menos que secundaria completa. El grupo de 23 a 26 años (87%) también presenta una participación mayor de los bachilleres sin educación superior, seguidos de aquellos que no han completado o no completaron la educación superior.

Tabla 2.13. Participación en el total de ocupados y tasa de desempleo de los jóvenes. Bogotá, 2002.

Nivel educativo	Participación en los ocupados (1)				Tasa de desocupación		
	14 a 26(2)	14 a 17	18 a 22	22 a 26	14 a 17	18 a 22	22 a 26
No informa	21.8%		0.7%	1.2%			
Sin educación	4.7%		0.2%	0.2%		24.7%	11.4%
Primaria incompleta	8.5%	10.6%	1.4%	1.4%		27.1%	23.2%
Primaria completa	13.3%	7.1%	6.0%	6.3%	12.6%	42.5%	13.6%
Secundaria incompleta	32.0%	64.9%	28.4%	16.8%	41.2%	37.3%	20.4%
Secundaria completa	32.2%	16.0%	43.5%	36.9%	37.5%	38.8%	27.3%
Superior incompleta	43.5%	1.4%	18.3%	18.8%	49.4%	42.0%	18.0%
Superior completa	12.1%		1.4%	18.4%			
Total(3)	25.0%	100%	100%	100%	29.7%		
		(1,7%)	(9,9%)	(13,4%)			

Fuente: OCSE con base en ECH.

(1) Calculada sobre un total de ocupados en Bogotá de 2'766.000.

(2) Corresponde a los jóvenes ocupados en el rango de edad sobre el total de ocupados en cada categoría.

(3) Las cifras en paréntesis indican el porcentaje de jóvenes ocupados en el rango de edad sobre el total de ocupados en Bogotá.

El desempleo afecta sobre todo a los jóvenes menores de 22 años, es decir a aquellos que están en el momento de transición al mundo postsecundario. Llama la atención cómo en el rango de 18 a 22 años, aquellos con mejores logros educativos, son también los que tienen tasas de desempleo más altas. Esto muestra que la vulnerabilidad de los jóvenes no se contrarresta con sólo portar una credencial educativa media o superior.

“...las mujeres presentan en algunos momentos tasas de participación superiores en mas de 20 puntos a las de los hombres, es decir, que ellas están accediendo masivamente y constituyen la nueva fuerza adicional...[además], las jóvenes se están integrando al mercado laboral con menos dificultad que los hombres jóvenes. Por esta razón, el desempleo masculino es el que más ha crecido en los últimos años en la ciudad. Sin embargo, el desempleo femenino sigue siendo predominantemente” (González J. I., y Bonilla, R., 2003).

B. Características del empleo de los jóvenes

Los jóvenes se emplean de acuerdo a la tendencia de la composición del empleo en la ciudad. Se ocupan preferentemente en el sector comercio (30%), seguido de los servicios comunales y sociales (26%) e industria (18%). En los dos primeros sectores la mayor demanda la encuentran los adultos jóvenes, en la industria los de 18 a 22 años. Por su parte, aunque la actividad financiera no ha generado un aumento de empleo tan significativo como las otras actividades, es el sector que revela la demanda más alta de jóvenes con una participación del 40,1% en el total de los ocupados. De estos jóvenes, el 33% son menores de 23 años (González, J. I. y Bonilla, R., 2003).

La informalidad es otra característica del empleo juvenil. En Bogotá el 53.2% de los jóvenes ocupados, lo está en actividades informales. Los más propensos a sufrir este fenómeno son los adolescentes (96%) dada su edad, nivel de capacitación y experiencia. Los empleos a los que acceden requieren poca calificación, y por consiguiente son poco formadores. Además, por lo general, carecen de protección social.

Tabla 2.14. Tasas de informalidad 2002.

Colombia	62.0 %
Bogotá	55.9 %
Jóvenes 14-26 en Bogotá	53.2%

Fuente. Cálculos OCSE con base en ENH-ECH

Sumado a la informalidad y a la precarización del trabajo juvenil, se encuentran escasas posibilidades de capacitarse mejor para éste. La empresa parece ser el lugar más frecuente para esta actividad, con lo cual las opciones de capacitarse quedan reducidas solamente a aquellos que logran ubicarse en el sector formal. Esta capacitación consiste a menudo en un entrenamiento corto en el uso específico de ciertas herramientas, equipos, instrumentos, etc., que en ocasiones ni siquiera trasciende los límites de aplicación del propio lugar de trabajo (González, J. I. y Bonilla, R., 2003).

Por último, se señala como un tema de especial importancia, las formas en que los jóvenes consiguen empleo. Un factor determinante de ello son las redes de contactos a las que tenga acceso el joven. La mayoría de los jóvenes que obtuvieron empleo en el 2003, lo consiguieron por medio de información y contactos a través de familiares, amigos o colegas. Esto indica que entre más variada, mejor posicionada y más informada sea su red social, los jóvenes tienen mayores y mejores posibilidades de acceder al trabajo. De tal forma, los jóvenes de sectores menos favorecidos, dado su menor capital social contarían con opciones más reducidas para acceder a un empleo de calidad.

Por otro lado, el 11.5% de los jóvenes obtuvieron empleo por gestiones que adelantaron por iniciativa propia y en forma directa con empresas. Este medio de búsqueda de empleo señala la importancia de desarrollar en los jóvenes habilidades para identificar oportunidades de trabajo y “saberse vender”.

Cuadro 2.15. Formas de consecución de empleo de los jóvenes. Bogotá, 2003.

	%
Familiares, amigos y conocidos	77.6
Gestión propia en empresas	11.5
Bolsas de empleo y SENA	9.7
Clasificados	1.1
Internet	0.1
Total	100

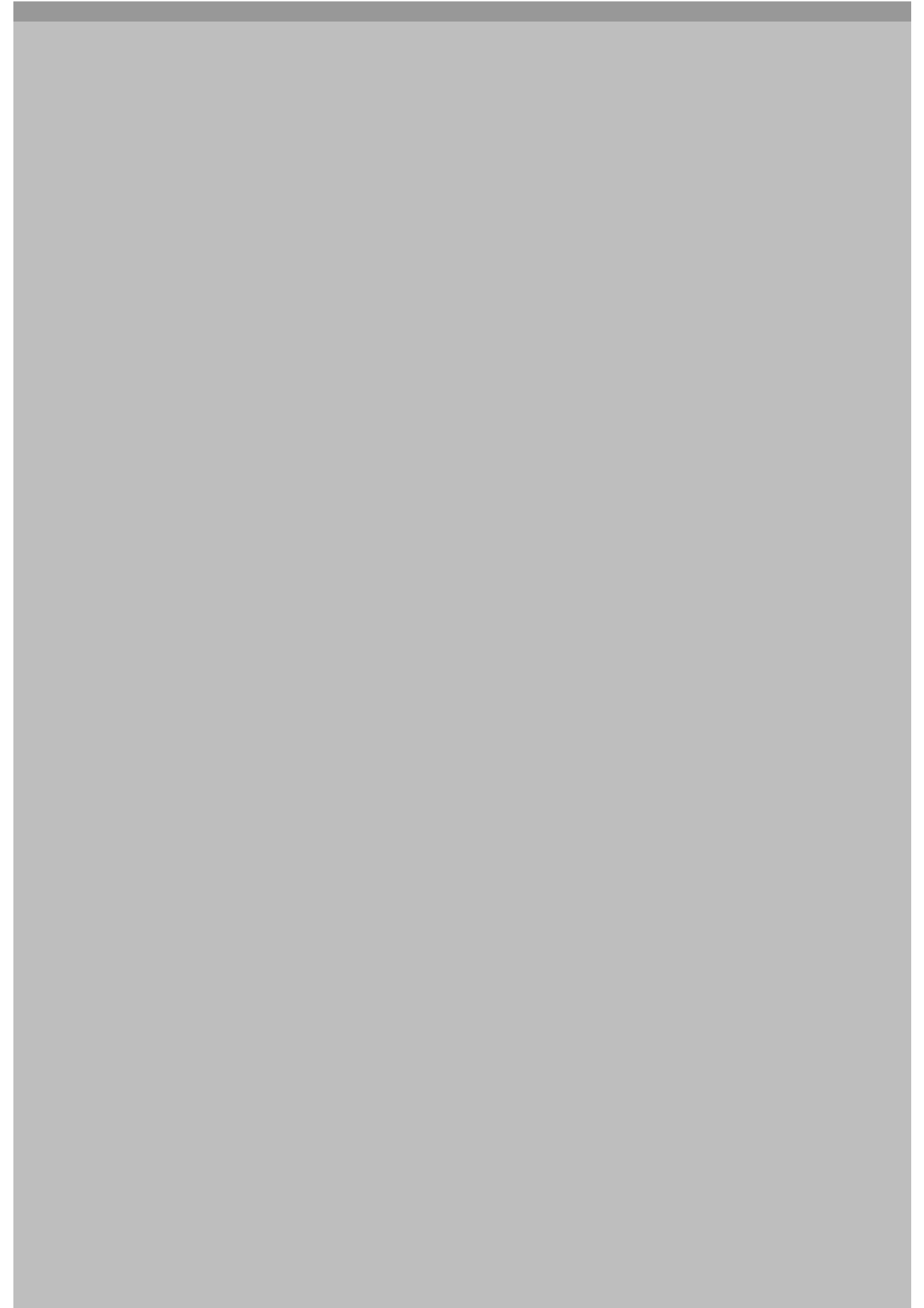
Fuente: CID-UN (González, J. I. y Bonilla, R., 2003).

Ayudando a los jóvenes en su transición al mundo del trabajo

Edad, género, nivel educativo y estrato social configuran el capital social, cultural y económico con que cuentan los jóvenes. Estas variables determinan sus posibilidades de ingreso al mercado laboral, la obtención de un empleo y la calidad del mismo.

De acuerdo con ello, es imprescindible garantizar una formación pertinente para las necesidades de la población y relevante para el contexto y el mercado de trabajo de la ciudad. En este sentido, los vínculos entre el sistema educativo y el sector productivo, y la articulación de políticas intersectoriales que integren el empleo, la educación y la juventud, son un requerimiento esencial para lograr una mayor coherencia entre las esferas productiva y de formación. Así mismo, urge crear instancias que permitan contrarrestar el efecto de la desigualdad del capital social, ofreciendo a los jóvenes menos favorecidos la información y las redes de apoyo necesarias para que accedan a mayores oportunidades de ocupación frente a sus pares de estratos más altos.

Por otro lado, es necesario poner de presente la urgencia de un replanteamiento de la orientación y la formación de la mano de obra del país. Las altas tasas de desempleo en los profesionales y en las personas con secundaria completa que igualan o superan a aquellos con menores niveles educativos, sugieren que el país o bien está formando en áreas innecesarias para su desarrollo productivo, o bien está desperdiciando su recurso humano calificado dedicándose a actividades que requieren de mano de obra poco calificada e intensiva antes que de fuerza de trabajo calificada. Suponiendo que se trate de una combinación de estos dos factores, es importante pensar no sólo la oferta de educación media y postsecundaria que tiene el país y la ciudad, sino también las políticas económicas y de desarrollo que orientan las dinámicas del mercado de trabajo.



La ‘Cultura para el Trabajo’ en los colegios

En un contexto de grandes carencias en la orientación socio-ocupacional, y de desconocimiento y desinformación sobre las opciones posibles de educación y capacitación, el futuro educativo y laboral de los jóvenes después de la educación media es un asunto de creciente importancia, en la que se debe asumir un alto grado de responsabilidad en la adecuada inserción de sus egresados ya sea en la educación superior o en el mundo del trabajo. Las instituciones educativas no pueden ser pasivas e indiferentes respecto al futuro educativo y laboral de sus egresados. Por el contrario, deben generar procesos de información y análisis sobre:

- a. Diversas opciones de educación y formación disponibles, incluyendo las no formales;
- b. Formas alternativas de vida, de trabajo y de realización personal, que abran, diversifiquen y enriquezcan las opciones y posibilidades (en las artes, el deporte, las nuevas ocupaciones calificadas, los servicios personales y sociales...);
- c. Oportunidades para el emprendimiento y la creatividad;
- d. La transformación de determinadas profesiones y campos ocupacionales, y la aparición de nuevas profesiones, ocupaciones, requisitos de calificación y formas de trabajo.

Estos procesos de información y análisis sobre el futuro después del colegio constituyen parte importante de la introducción de una ‘Cultura para el Trabajo’ (CpT) en el proceso educativo. Es claro que este concepto de CpT no puede ser reducido a la formación técnica ofrecida en escasas instituciones, ni a programas de capacitación no formal que complementan la formación académica general, que aunque mejoran las competencias laborales de algunos egresados, no dan cuenta de la diversidad y complejidad de oportunidades postsecundarias de educación y de trabajo, y son de escasa utilidad para la mayoría de egresados.

El tema de ‘Cultura para el Trabajo’ tiene entonces objetivos más amplios que la formación técnica o la capacitación ocupacional; Trasciende ampliamente la idea de una simple adición al currículo, una asignatura, un énfasis o una actividad de la institución educativa, y se instala como un eje transver-

sal en la cultura escolar. Implica la formación de una capacidad analítica e interpretativa sobre las interacciones entre el mundo de la educación y el del trabajo; en cuanto a la creciente diversidad de formas, modalidades y oportunidades de trabajo y de realización personal; las oportunidades de educación y formación postsecundarias y de generación de nuevas formas de trabajo y emprendimiento. Abarca la comprensión del papel de la actual revolución científico-tecnológica y la internacionalización de la economía, en la transformación del mundo del trabajo y la estructura ocupacional, en sus dimensiones negativas (inestabilidad, precariedad, devaluación de niveles educativos y diplomas, desempleo estructural), y las positivas (nuevas oportunidades laborales, nuevos campos ocupacionales, nuevos requisitos de calificación, migraciones, etc.)

El concepto de '*cultura*' implica un proceso de generación y construcción colectiva de imaginarios, representaciones y disposiciones (un sentido común...), en este caso, respecto al mundo del trabajo y el papel de la educación en el futuro de los egresados.

El término '*trabajo*' adquiere un significado de acción transformadora, de práctica razonada que trasciende al oficio mecánico y repetitivo y que, al contrario, tiene una base intelectual que orienta un sentido y tiene un poder transformador. El trabajo se convierte en una posibilidad de ser creativo en tiempo de crisis y contingencia.

El trabajo es considerado por su valor:

- instrumental, en tanto permite el desarrollo material;
- personal, pues hace posible que el individuo se desarrolle y tenga a su ocupación como una parte positiva de su identidad;
- social, pues cada ocupación desempeña un rol importante para la reproducción de la sociedad.

Toda experiencia educativa; tanto la relacionada con el aprendizaje de determinados saberes como la socialización escolar cotidiana en roles, valores, actitudes y pautas de conducta; *forma para el trabajo*, entendido en sentido amplio como toda actividad, rol, ocupación, oficio, profesión, en un contexto social determinado. El mundo del trabajo, en sus múltiples y diversas manifestaciones, es la principal actividad —y necesidad— de toda persona, como medio de expresión de su subjetividad (intereses, aptitudes, formación...), de realización personal y de subsistencia. En efecto, la mayor parte de las actividades e interacciones sociales de las personas se realizan alrededor de sus roles laborales. Los que asumen una gran diversidad y multiplicidad de expresiones, todas igualmente válidas e importantes: las de índole artística, cultural, técnica, científica, recreativa...

Todas son socialmente necesarias, corresponden a la creciente división y especialización del trabajo en la sociedad contemporánea y son medio de realización y expresión personal. Es tan importante el trabajo artístico como el científico, el trabajo del teatrero como el del matemático, el del músico como el del físico, el del maestro como el del juez, el manual como el intelectual... Todos cumplen funciones diferentes y satisfacen diversas necesidades.

En el proceso de socialización en la CpT, los jóvenes aprenden, se apropian de las representaciones del trabajo y su dinámica en la sociedad contemporánea, permitiendo la formulación de un plan, proyecto o estrategia personal frente a las opciones postsecundarias de educación, formación y trabajo.

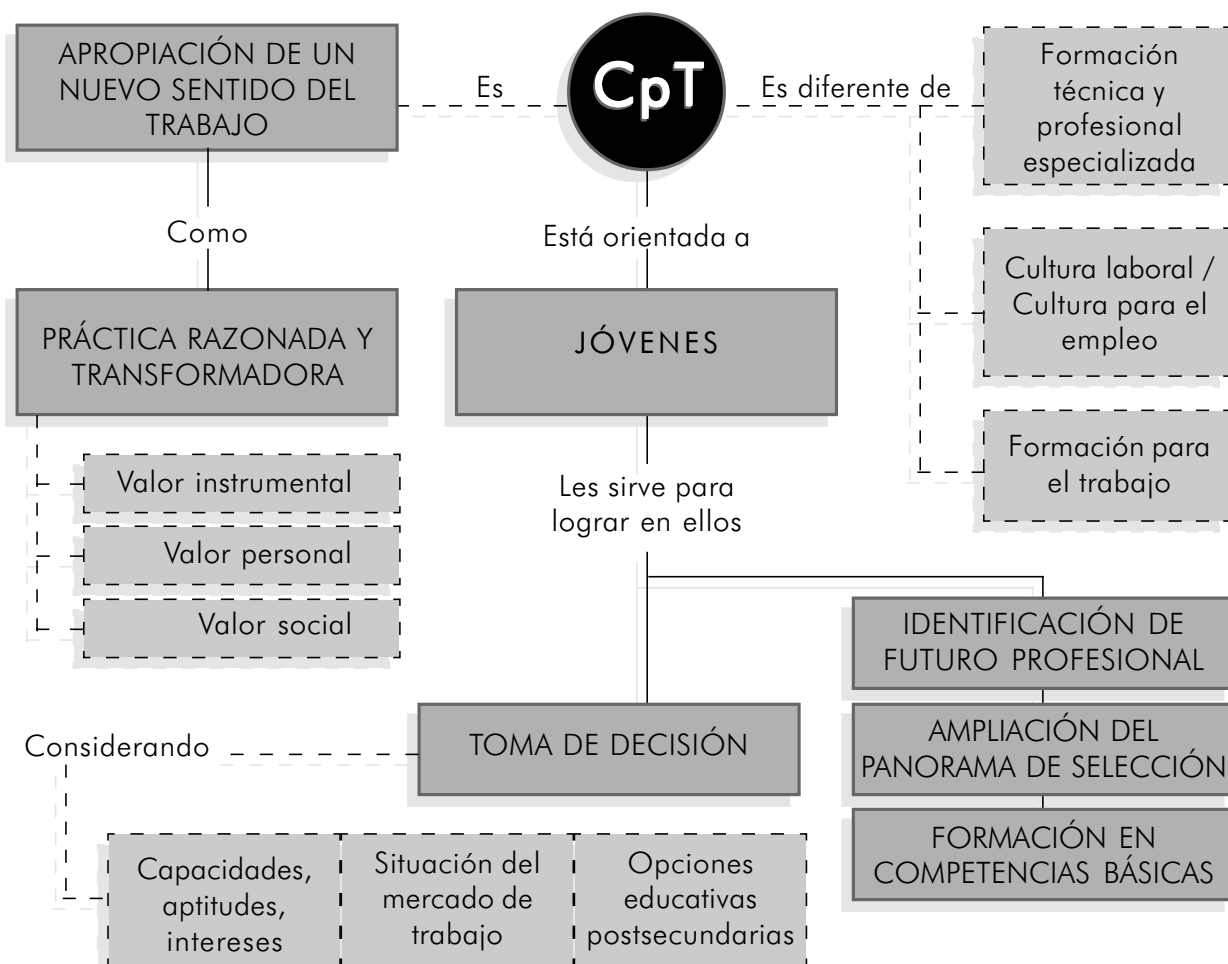
Las representaciones y expectativas sobre el mundo del trabajo son dinámicas y muy diversas pues varían en función de las experiencias subjetivas de los actores y de los aspectos situacionales por los que atraviesan. Las ideas que tienen los actores institucionales sobre el trabajo intervienen de forma directa en la CpT. Para los adultos de la escuela —docentes, directivos, etc.—, la idea del trabajo puede estar más ligada a la crisis y desaparición de los empleos ‘estables y dignos’ que ofrece un panorama desolador y desesperanzador. Para los jóvenes —especialmente los de menor capital cultural, social y que cuentan con menos información— el trabajo aparece en una expresión de precariedad, informalidad, exclusión, desempleo, etc., ya sea por su propia experiencia, la de sus pares, la de sus padres o adultos de referencia.

Un porcentaje significativo de los jóvenes combina las actividades de trabajo y estudio, para procurarse un dinero mientras se dedica primordialmente al estudio. Cabe anotar que las actividades en las que se involucran son en su mayoría de poca calificación, mal remuneradas y/o no son reconocidas socialmente como un campo de oportunidades ocupacionales. En el 2003, cayó la ocupación de los jóvenes en el mercado laboral, y también disminuyó el porcentaje de jóvenes estudiantes. En cambio, el porcentaje de jóvenes que como actividad principal señalan la búsqueda de trabajo aumentó, en la Encuesta de Calidad de Vida del 97 lo representaba el 3.7%, mientras que en la ECV 2003 es representado por el 6% total de los jóvenes de 14 a 26 años. Es de anotar que el comportamiento de los datos es diferente para hombres y mujeres. Mientras que en 2003, el 42% de los hombres señalaba como actividad principal el trabajo, sólo el 26% de las mujeres estaba en las mismas condiciones. En el rubro estudio como actividad principal, las cifras son más parejas, en cambio al observar trabajo doméstico las mujeres participan en mayor medida con un 30,9 frente a un 8,1% de los varones. Esta situación está demostrando una diferenciación importante de la experiencia de las y los jóvenes urbanos en relación con la educación y el trabajo.

Por otra parte, la oferta de formación postsecundaria, se restringe a la educación universitaria en carreras largas y tradicionales, ofreciendo así un panorama a docentes y estudiantes donde sólo aquellos con los medios económicos o con capacidades ‘extraordinarias’ logran ingresar a la universidad; mientras no hay opciones para todos los demás que no pueden o no quieren estudiar, recortando sus posibilidades de posicionamiento en la jerarquía ocupacional.

Ante esto, la CpT instala la pregunta sobre ¿Qué puede hacer la escuela para aprovechar las potencialidades de estos jóvenes y relacionarlos con nuevos sentidos del trabajo más positivos, sin desconocer la realidad a la que se enfrentan? Esto significa preguntarse ¿Cómo orientar a los jóvenes para elaborar una estrategia que les permita hacerle frente a la precariedad laboral e ir avanzando en la construcción de una trayectoria ocupacional calificante?

La CpT permite a la escuela socializar a los jóvenes con un nuevo sentido del trabajo para entender que es posible y necesario construir un proyecto ocupacional, que no esté ligado exclusivamente a la formación universitaria y a los empleos tradicionales, sino que abarque también las múltiples oportunidades actuales de formación y capacitación permanente, así como las nuevas formas de ocupación y realización personal.



La orientación socio-ocupacional como base de la 'Cultura para el Trabajo'

La orientación socio-ocupacional se entiende como un proceso continuo de información, estudio y análisis sobre:

- a)** Diversas oportunidades de educación superior, incluyendo las universitarias tradicionales, las ofertas de educación técnica y tecnológica, y de formación por ciclos;
- b)** Diversidad de ofertas y modalidades de formación laboral no formal; incluyendo las ofertas de formación calificada en el campo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs);
- c)** Oportunidades de emprendimiento y organización de actividades productivas; los programas de incubadoras de empresas, de gestión empresarial, de financiación de iniciativas, etc.
- d)** Cambios en la estructura ocupacional; la aparición de nuevos campos ocupacionales, profesiones, oficios y oportunidades laborales, requisitos de calificación y formas de trabajo, generados por la internacionalización de la economía y la innovación científico-tecnológica en la producción;
- e)** Nuevas oportunidades de trabajo y realización personal (en las artes, la música, el teatro, el deporte, las artesanías de alta calificación y diseño, los servicios personales y sociales., etc.), que permitan ampliar y diversificar las opciones postsecundarias de estudio y trabajo.

Este proceso debe conducir a la identificación y concreción de un proyecto, estrategia o plan, de cada estudiante, respecto a sus opciones de vida después del colegio. Este proyecto debe tomar en consideración lo que les gusta hacer, lo que saben hacer, lo que su situación les permite hacer, y lo que pueden esperar de tal o cual carrera (Guichard, J. 1995).

La orientación socio-ocupacional debe dar respuesta a las heterogéneas necesidades y condiciones de los jóvenes que cursan educación media, mejorando su conocimiento y habilidades frente al mundo de trabajo, pero privilegiando las competencias básicas y las habilidades, antes que las competencias específicas.

Por supuesto que hay actividades educativas —y aprendizajes— directa y funcionalmente relacionados con determinados roles, ocupaciones y profesiones (formación profesional, técnica, tecnológica...), pero también hay muchos aprendizajes, de índole más general; formación de la personalidad, de “disposiciones”, identificación de intereses y aptitudes, formación ética, social y política, formación de competencias comunicativas, analíticas, de interacción social; las que son de gran importancia en el desempeño del individuo en el mundo del trabajo y de la interacción social. En gran parte de las actividades laborales son tanto o más importantes las competencias generales que las específicas o especializadas, en razón de la creciente complejidad e interdisciplinariedad de la vida social y del rápido y continuo cambio y renovación del conocimiento en todas las actividades laborales.

Con el fin de facilitar la transición hacia la vida postsecundaria, el proceso de orientación debe desarrollar en los jóvenes la capacidad de planear y tomar decisiones que reflejen, por una parte, sus intereses, necesidades y habilidades, y por otro, su comprensión de la relación entre el mundo del trabajo y el sistema educativo, para la identificación y selección de su identidad profesional, de su futuro educativo y ocupacional, ampliando su panorama de selección.

El logro de este propósito involucra directamente y de forma protagónica a los profesores y directivos, dado que son los que mantienen un contacto permanente con los estudiantes y los acercan al conocimiento. Por ser un eje curricular y no sólo un componente más, es necesario que la institución educativa adopte un enfoque de CpT.

No obstante, esta tarea no puede ser desarrollada por ellos en solitario en sus actuales condiciones de formación y capacitación. Es necesario, que su labor esté apoyada por una formación que permita entender la dinámica entre educación y trabajo, que les posibilite actualizarse en las diferentes transformaciones y avances de su disciplina de origen en el mundo del trabajo, como una vía para asistirlos en mostrar la utilidad y la proyección de lo que enseñan. También es necesario una capacitación que les ayude a asumir los retos pedagógicos que plantea la CpT, como son, el trabajo interdisciplinar y en equipo, pedagogías activas, nuevas formas de evaluación y seguimiento tanto de su tarea como de sus estudiantes, etc., así como medios para lograr procesos de enseñanza-aprendizaje más activos y experienciales para el estudiante. Esto muestra la necesidad de involucrar a otros actores en la implementación de la CpT como son académicos especializados en relación trabajo, educación y sociedad, especialistas en las diferentes áreas de conocimiento y sus formas de manifestación en el mundo del trabajo, concedores del sector productivo, y a diferentes instancias ocupacionales como empresas de servicios, ONGs, industrias, cámaras de comercio, etc.

Es claro, que el proceso de orientación socio-ocupacional no se restringe a formar para puestos de trabajo u oficios, en el sector productivo, ni tampoco para la educación universitaria, sino para un mundo cambiante donde el trabajo y la formación postsecundaria están íntimamente ligadas y requieren de competencias que no se contraponen ni se excluyen, sino que son interdependientes y complementarias.

El Pensamiento Tecnológico como parte de la 'Cultura para el Trabajo'

El desarrollo del pensamiento creativo propio de la CpT, puede asimilarse con la promoción del pensamiento tecnológico; Éste se entiende como un pensamiento proyectivo de ideas y/o artefactos orientados a resolver problemas concretos. Aunque opera sobre una base científica, no se reduce a ella sino que integra también la experiencia y la práctica en el proceso creativo.

El pensamiento tecnológico se construye sobre el desarrollo de ciertas disposiciones (Aguerrondo, I., 1999):

- (i) **intencionalidad:** función o propósito buscado es la meta del proceso de pensamiento (Buch, T., 2003);

- (ii) **creatividad:** pensamiento tecnológico busca ir más allá de lo obvio, identificando problemas y abordándolos por medio de la investigación y la experimentación. Incita a usar los medios disponibles en las condiciones reales y concretas;

- (iii) **sistematicidad:** analiza tanto en el problema como en la solución, las relaciones entre diferentes factores de carácter económico, social, técnico, estético, ético, etc., en este sentido, es un pensamiento interdisciplinar;

- (iv) **planeación y estrategia:** el pensamiento tecnológico requiere de planeación, de una metodología organizada y coherente que pondere las posibilidades y los riesgos; requiere también de la capacidad de control pero así mismo de la capacidad de enfrentar imprevistos y actuar con rapidez haciendo uso del análisis y la intuición;

- (v) **lógica:** puede describir, clasificar, explicar, comprender, razonar, demostrar y argumentar;

- (vi) **evaluación y retroalimentación:** pone permanentemente a prueba sus ideas e hipótesis, se autocuestiona y es capaz de introducir mejoras continuamente, es decir, desarrolla la capacidad de seguir aprendiendo. Su carácter autoevaluativo es la base de la toma de decisiones y de la innovación.

El pensamiento tecnológico requiere:

Base cognitiva según problema:
ciencias naturales, matemáticas, modelo de simulación, etc.



Capacidad de articulación entre teoría y práctica:
aprendizaje activo, dinámico, por proyectos, experimentación, solución de problemas, alternativas al intelectualismo pasivo, libresco, repetitivo, no creativo.



Flexibilidad curricular:
aprendizaje por proyectos, autonomía del estudiante, «learning by doing» vs asignaturismo.



Utilización libre y creativa de recursos:
talleres, laboratorios, instrumentos, máquinas, materiales, artefactos...



Evaluación divergente y de resultados vs convergente, de memorización y repetición de información

Tradicionalmente se ha vinculado la idea de Educación en Tecnología con la educación en ciencias. Es importante aclarar que aunque la ciencia sí es un componente de la tecnología, esto no implica que el desarrollo del pensamiento tecnológico no pueda darse desde otros campos del conocimiento; Por ejemplo, en el campo de las artes, el desarrollo de cualquier obra visual, musical, teatral, etc., es necesaria la planeación (que adoptan las formas de diseños, bocetos, el manejo del espacio, etc.), la experimentación (con diferentes materiales, ritmos, instrumentos), la investigación (de los personajes, de los objetos), la capacidad de seguir aprendiendo; en otras palabras, cualquier área del conocimiento es susceptible de construir un proyecto que intente dar una respuesta creativa a una problemática planteada, desarrollando consigo las competencias requeridas para una inserción sociolaboral positiva y permitiendo a su vez la exploración de campos alternativos de ocupación diferentes a los tradicionales.

La necesidad de la experiencia y del desarrollo del pensamiento tecnológico resalta el papel que puede jugar el área de Tecnología en la incorporación de la CpT. En sus orígenes, esta área estaba pensada como una estrategia para desarrollar formación científico técnica en los colegios. Sin embargo, la débil asistencia en términos de recurso humano, traducido en la asignación del área a profesores que no han sido capacitados en este campo, y la inadecuada provisión de insumos (material inexistente para el desarrollo de los procesos, o material que no se usa dados sus costos), unidos a la fragmentación curricular que no permitió la relación entre las ciencias y la tecnología, relegaron al aprendizaje de las funciones básicas de algunos paquetes informáticos en la mayoría de los casos, y en otros con un poco más de suerte, a un aprendizaje técnico-mecánico sin mayor base conceptual.

Pese a este desarrollo, es posible hacer un replanteamiento del área desde la óptica de CpT. Esta área puede ser una herramienta estratégica para capacitar al estudiante en la comprensión y uso de conceptos, a la vez que se le ofrece la oportunidad de entender la utilidad y la problemática social que rodea cada campo de conocimiento y sus aplicaciones. En este sentido, el área de Tecnología puede ayudar a construir los proyectos ocupacionales de los jóvenes identificando los problemas relacionados con futuros roles posibles de los estudiantes y estructurando sobre ello el conocimiento. Éste es un trabajo que no puede llevarse a cabo mientras se mantenga esta área aislada de las demás disciplinas escolares.

A. Las competencias en el desarrollo de pensamiento tecnológico

En la definición de CpT, aparece la noción de competencias como un camino para hacerla operativa en el sistema educativo. La Educación Media en el país, está llamada a privilegiar las competencias generales y básicas para la adaptabilidad y el aprendizaje continuo, requiere una mayor formación en las bases científicas, metodológicas, competencias comunicativas, analíticas, etc., relacionadas entre sí y requeridas para el eficaz desempeño laboral y social a lo largo de la vida. Este debate en torno a la noción de competencias ya está instalado en la política educativa colombiana, por tanto conviene hacer una revisión del concepto que ofrezca mayores posibilidades de introducirlo de forma efectiva y pertinente en el quehacer educativo.

Más allá del 'saber hacer en contexto' como tradicionalmente se ha definido la competencia en el país, la noción a la que apuntamos tiene tres aspectos interdependientes: poder hacer, saber sobre el ser, y saber sobre el hacer (Bustamante, G. 2003). Esta idea hace que la competencia se despegue de los extremos instrumental y conceptual y establezca una articulación entre

la teoría y la práctica, teniendo en cuenta las capacidades y condiciones sociales del individuo que hacen posible la realización de un conocimiento. En este sentido, la competencia adquiere también un carácter social.

Según E. Leite (1996) "...la nueva calificación se basa en la competencia más que en las habilidades; en el aprender y el ser más que en el saber; el autocontrol frente a la disciplina impuesta de manera externa; la iniciativa en vez de la obediencia; la gestión de lo aleatorio en vez del acatamiento de normas; la acción y la proacción en vez de la reacción; el razonamiento frente a la memorización; el diagnóstico frente a la ejecución; la atención en vez de la concentración; la formación continua y no la formación puntual, corta o larga; una calificación colectiva frente a una individual; una capacitación centrada en la comunicación frente al aislamiento".

De acuerdo al Departamento del Trabajo de los Estados Unidos, las siguientes son las principales competencias básicas requeridas en el mundo del trabajo moderno:

- *competencias respecto de los recursos*: la persona identifica, organiza, planifica y asigna recursos de tiempo, dinero, materiales y servicios, y recursos humanos;
- *competencias interpersonales*: la persona participa en un equipo, enseña a otros nuevas habilidades, responde a las expectativas de clientes o consumidores, ejerce liderazgo, tiene capacidad de negociación;
- *información*: la persona adquiere, evalúa, organiza, conserva, interpreta y comunica información, utiliza computadoras para procesar la información;
- *sistemas*: la persona comprende interrelaciones complejas, sabe cómo operan las organizaciones sociales y los sistemas tecnológicos, distingue tendencias, predice impactos, sugiere modificaciones, desarrolla nuevos sistemas;
- *tecnologías*: la persona selecciona tecnologías, las aplica a las tareas, conserva y repara su equipo.

Para dominar estas competencias debe tenerse en cuenta tres fundamentos básicos:

a) habilidades básicas: leer, escribir, realizar cómputos, escuchar y comunicar;

b) habilidades de pensamiento: generar nuevas ideas, tomar decisiones, resolver problemas, organizar y procesar símbolos, adquirir y aplicar nuevos conocimientos y habilidades, razonar, descubrir la serie de principios que sustentan las relaciones entre dos o mas objetos;

c) cualidades personales: responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol, integridad y honestidad.

Por su parte, Isus, S. (1999) destaca cuatro tipos de "competencias" requeridas en el ejercicio profesional actual:

"• Competencia técnica, para dominar como experto contenidos y tareas de su ámbito profesional, así como conocimientos y destrezas requeridos en un amplio entorno laboral.

• Competencia metodológica, para saber reaccionar a tiempo ante los problemas, aplicando procedimientos adecuados a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presente, así como encontrar de forma autónoma vías de solución y transferir adecuadamente las experiencias adquiridas a otras situaciones de trabajo.

• Competencia participativa, para saber colaborar en el trabajo con otras personas de forma comunicativa y constructiva, así como demostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal.

• Competencia personal, para saber participar en la organización del puesto de trabajo y en su entorno laboral, ser capaz de organizar y decidir y estar dispuesto a aceptar responsabilidades. La integración de estas cuatro competencias da lugar a la competencia de acción, que en rigor es indivisible."

Según J. Delors (1996): "Muchos servicios se definen principalmente en función de la relación interpersonal que generan. Podemos citar ejemplos tanto en el sector comercial (peritajes de todo tipo, servicios de supervisión o de asesoramiento tecnológico, servicios financieros, contables o administrativos) que prolifera nutriéndose de la creciente complejidad de las economías, como en el sector no comercial más tradicional (servicios sociales, de enseñanza, de sanidad, etc.). En ambos casos, es primordial la actividad de información y comunicación; se pone el acento en el acopio y la elaboración personalizadas de informaciones específicas, destinadas a un proyecto preciso. (...) La relación con la materia y la técnica debe ser complementada por una aptitud para las relaciones interpersonales. El desarrollo de los servicios obliga, pues, a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas".

Las argumentaciones anteriores señalan que la competencia no tiene que ver con aprobar un plan de estudios, sino con la aplicación del conocimiento adquirido, en situaciones prácticas y concretas. Las competencias se hacen efectivas en contextos reales y no teóricos e ideales. Su desarrollo enfrenta dificultades cuya superación depende del individuo pero también del contexto en el que éste está inserto. Además, la solución de situaciones en contexto real, llama al individuo ser creativo y recursivo, pero también señala la urgencia de que la sociedad ofrezca mejores condiciones para adquirir las competencias (en este caso concreto, se puede señalar, la necesidad de opciones educativas alternativas públicas y de calidad para quienes no van a la universidad, y condiciones para desarrollar actividades ocupacionales alternativas como micro-emprendimientos, actividades artísticas, etc.)

La noción de competencia se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas. La competencia es inseparable de la acción, pero supone a la vez conocimientos razonados, ya que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no están acompañados de las cualidades y la capacidad de ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere (Gallart, M.A. y Jacinto, C., 1997.)

Aunque ya se han señalado varias competencias que se consideran importantes para una inserción socio-laboral positiva, conviene reiterar aquellas necesarias en el desarrollo de la CpT. Hay que aclarar también que éstas no excluyen el necesario desarrollo de otras como las competencias ciudadanas, personales, etc., las cuales son igual de importantes pero que están fuera del ámbito de discusión de este documento:

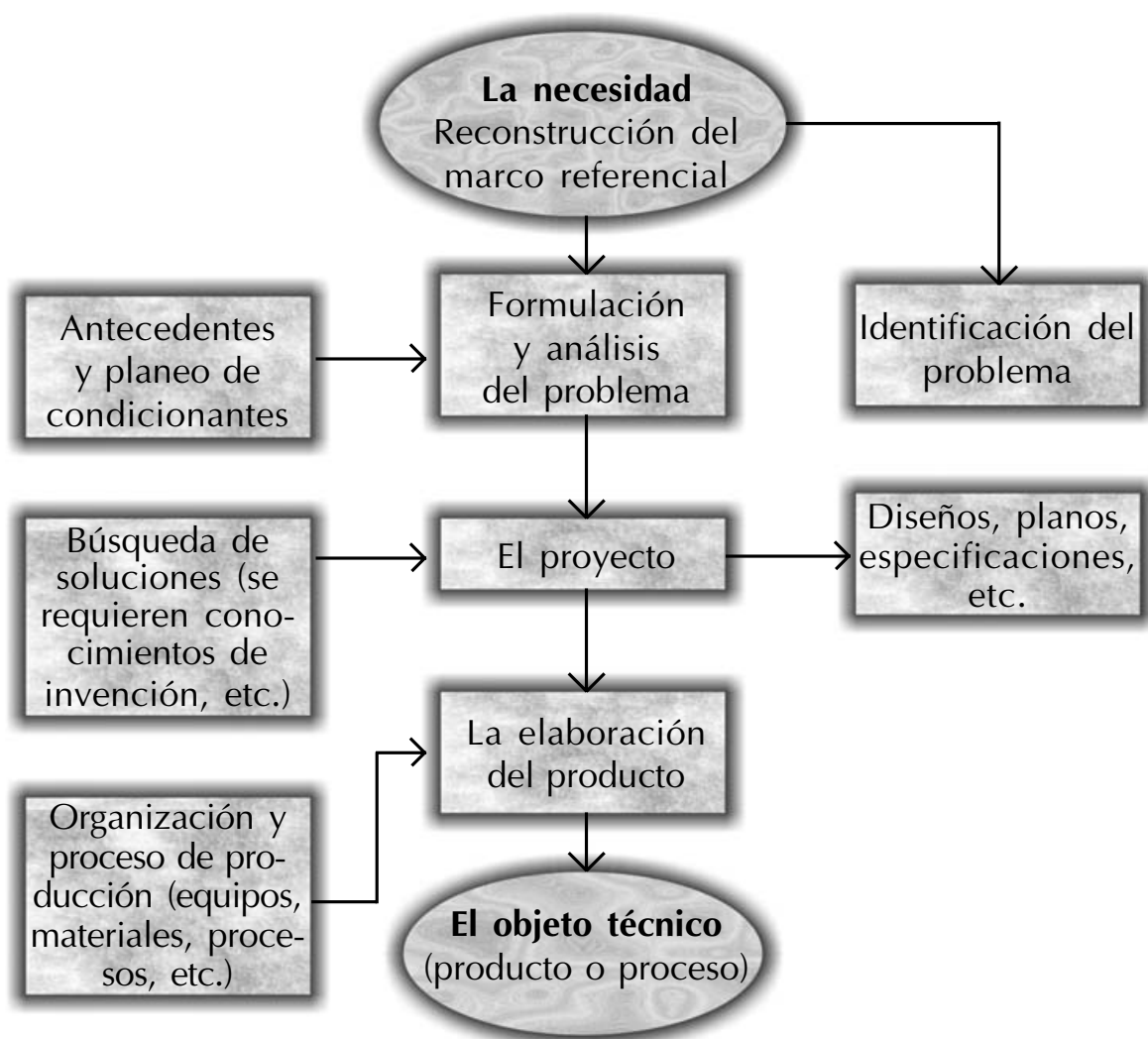
- Identificar y resolver problemas: incluye problemas de toda índole, de tipo social, científico, estético, de la salud, ético, etc. El desarrollo de esta competencia permite el reconocimiento del entorno, la comprensión de la realidad, así como la exploración de diferentes campos de conocimiento, ocupación e identificación de intereses, talentos y aptitudes.
- Analizar y relacionarse con el entorno social y comportarse éticamente: en el área de servicios personales, por ejemplo, esta competencia es de primer orden. No obstante, para cualquier área, el desarrollo de la misma permite a las personas comprender las dinámicas de su entorno más inmediato como a nivel macro, y actuar frente a ellas de forma crítica y responsable (relación con pares, colegas y compañeros de trabajo, lectura crítica de su propia actividad y la de los demás, rol social de su ocupación, etc.)
- Planear, trabajar y decidir en equipo
- Ubicar, acceder y usar mejor y de forma sistémica la información acumulada y los recursos disponibles

- Autocontrolarse, autoevaluarse y ser responsable y autónomo.
- Capacidad para manejar la trayectoria ocupacional o profesional.

B. Pedagogía activa para los estudiantes

Introducir la lógica del pensamiento tecnológico en el currículo como una de las vías para que la escuela promueva en los jóvenes la construcción de un proyecto ocupacional requiere un cambio en el quehacer pedagógico. Los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en esta lógica no pueden llevarse a la práctica con los métodos tradicionales basados en la exposición del profesor, el aprendizaje de un texto y con la acumulación de datos muchas veces inconexos unos con otros. Se hace entonces necesaria la introducción de pedagogías activas que pongan al estudiante como el centro y el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

El método por proyectos se puede resumir en:



Las pedagogías activas se caracterizan por crear situaciones o ambientes de aprendizaje vinculados al desarrollo real de la acción, esto es, relacionar el conocimiento con contextos cercanos a la realidad, de tal forma que se aproxime al estudiante al 'afuera' y se desarrolle su capacidad estratégica para hacer frente a este mundo, a la vez que se le demuestra la utilidad del conocimiento lo cual tiene efectos motivadores hacia el proceso de aprendizaje haciéndolo significativo en la vivencia diaria.

Una segunda característica de estos métodos pedagógicos es la condición del estudiante como participante activo y constructivo de su proceso de aprendizaje; Es él mismo quien buscará solución a problemas concretos en condiciones no ideales, desarrollando la reflexión, la intuición y la experimentación, sustentadas todas ellas en bases conceptuales sólidas. El proyecto a realizar [o el problema a resolver] será para el alumno el elemento clave de la motivación, abrirá la vía de una participación activa de su parte.

Mientras el estudiante es activo y centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente se transforma en orientador; aquel que asiste el proceso pero que no aparece como la autoridad máxima del conocimiento, sino como una guía que ofrece instrucciones generales y a quien se recurre cuando hay dudas o inquietudes. Así, el docente se transforma en el acompañante del proceso de aprendizaje más que autoridad productora del conocimiento.

De tal manera el proceso de aprendizaje deja de ser individualizado. Si bien en las pedagogías activas cada estudiante debe tener una responsabilidad que cumplir, el proceso se comparte y discute con los demás estudiantes como una forma de desarrollar el trabajo en equipo y la capacidad de relacionarse con otros. Por tanto, el docente es quien modera este proceso, pero son los estudiantes los que más participan en esta dinámica, generando interlocución con sus pares.

Otra característica señala que las pedagogías activas fomentan el trabajo interdisciplinar. Por tratarse de una metodología de solución de problemas concretos y reales, es incoherente tratar los procesos en una estructuración de contenidos en materias separadas. Es necesario entonces trascender la separación entre áreas del conocimiento que manifiesta tradicionalmente el currículo y fomentar que cada docente vaya más allá de su área de formación y tenga una visión interdisciplinaria, para lo cual el trabajo con sus compañeros es de singular importancia.

Por último, en las pedagogías activas, la evaluación deja de ser un mero instrumento para otorgar una valoración a los supuestos logros de un tercero. La evaluación en esta metodología fomenta un proceso de reflexión, autocontrol, autocrítica y retroalimentación; evaluarse significa reconocer lo que se aprende, las potencialidades de lo aprendido, y lo que falta por apren-

der, antes que alcanzar una calificación. Significa también reconocer en uno mismo y en los demás las capacidades y actitudes que ayudan a alcanzar la meta planteada, así como aquellas que lo dificultan e identificar la forma de superarlas.

Ahora bien, implementar una pedagogía que cumpla con estas características requiere cambios profundos en varias dimensiones de las instituciones educativas y el sistema escolar. Por tanto, la implementación de la CpT con su consecuente desarrollo de pensamiento tecnológico y nuevas pedagogías activas, señalan la necesidad de un marco educativo distinto. Se precisa entonces de un cambio fundamental no sólo en la forma de concebir el trabajo sino también en la forma en la que se percibe el quehacer educativo. En principio urge un cambio en la concepción de los docentes acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que deje atrás el tradicional estilo de 'dictar clase' limitado a horas-aula. Pero aún logrando que un profesor se convenza de las ventajas de la inclusión de la CpT y de las innovaciones que conlleva tras analizarla, al encontrarse día a día con la misma estructura y con las mismas dificultades organizativas de su institución y del sistema educativo, corre el riesgo de regresar a la antigua rutina con la que había conseguido manejarse en el sistema (González, M. C., 1996). Por ejemplo, si el reglamento de la institución, horarios, la reacción del equipo directivo, de compañeros y compañeras y de padres y madres de familia, le dificultan salir fuera del aula y de la escuela; usando el tiempo de clase de forma alternativa, encontrando espacios para el pensamiento interdisciplinar y para la innovación, lo más probable es que acabe por renunciar a los retos que impone la CpT y la pedagogía activa.

Papel de la Información en la orientación socio-ocupacional

Además del desarrollo de un pensamiento creativo que posibilite la construcción de un proyecto ocupacional en un mundo cambiante, una adecuada orientación socio-ocupacional exige contar con información actualizada y pertinente sobre el mercado de trabajo, que dé respuesta, oriente y estimule los intereses de los jóvenes hacia diferentes campos ocupacionales. Debe cumplir los siguientes objetivos:

- a.** Generar una visión de conjunto del panorama ocupacional que encuentran los jóvenes cuando terminan la educación media: información sobre empleo y desempleo según edad y nivel educativo; salarios y condiciones laborales en grandes áreas o sectores ocupacionales; ramas de actividad u ocupaciones de mayor y menor crecimiento en el empleo; ocupaciones y calificaciones de mayor demanda y de mayor

crecimiento esperado. Situación del empleo y del autoempleo con proyecciones y perspectivas a mediano y largo plazo.

b. Proveer información y orientación sobre oportunidades de apoyo a micro-emprendimientos en diferentes campos ocupacionales.

c. Proveer información organizada sobre la oferta postsecundaria de educación y capacitación: en las universidades tradicionales y carreras largas, en ofertas de educación técnica y tecnológica, en programas de educación por ciclos, en instituciones no formales de formación y capacitación.

d. Ofrecer información y orientación sobre programas, instituciones e iniciativas de articulación entre educación y trabajo (cámaras de comercio, empresarios por la educación, fundaciones, empresas o gremios del sector productivo, programas internacionales, programas de alcaldías y localidades, ONGs, etc.).

e. Sistematizar la información sobre nuevos campos ocupacionales, nuevas oportunidades de trabajo y de realización personal.

my guide the facts

Let myfuture personalise the journey for you Search or browse the myfuture site

myfuture

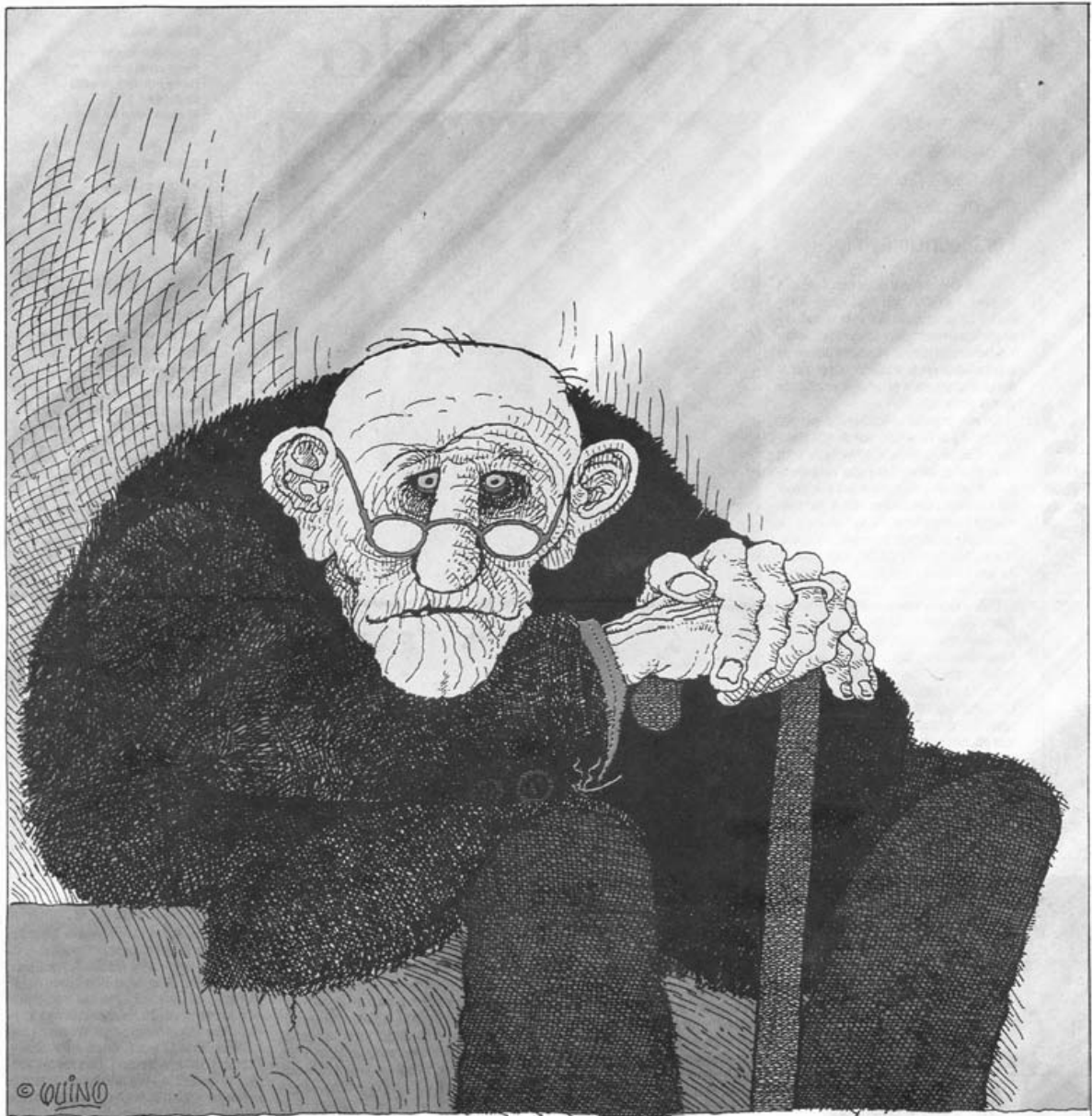
Australia's career information service

- o assist others
- o search
- o news & views
- o help
- o contact us

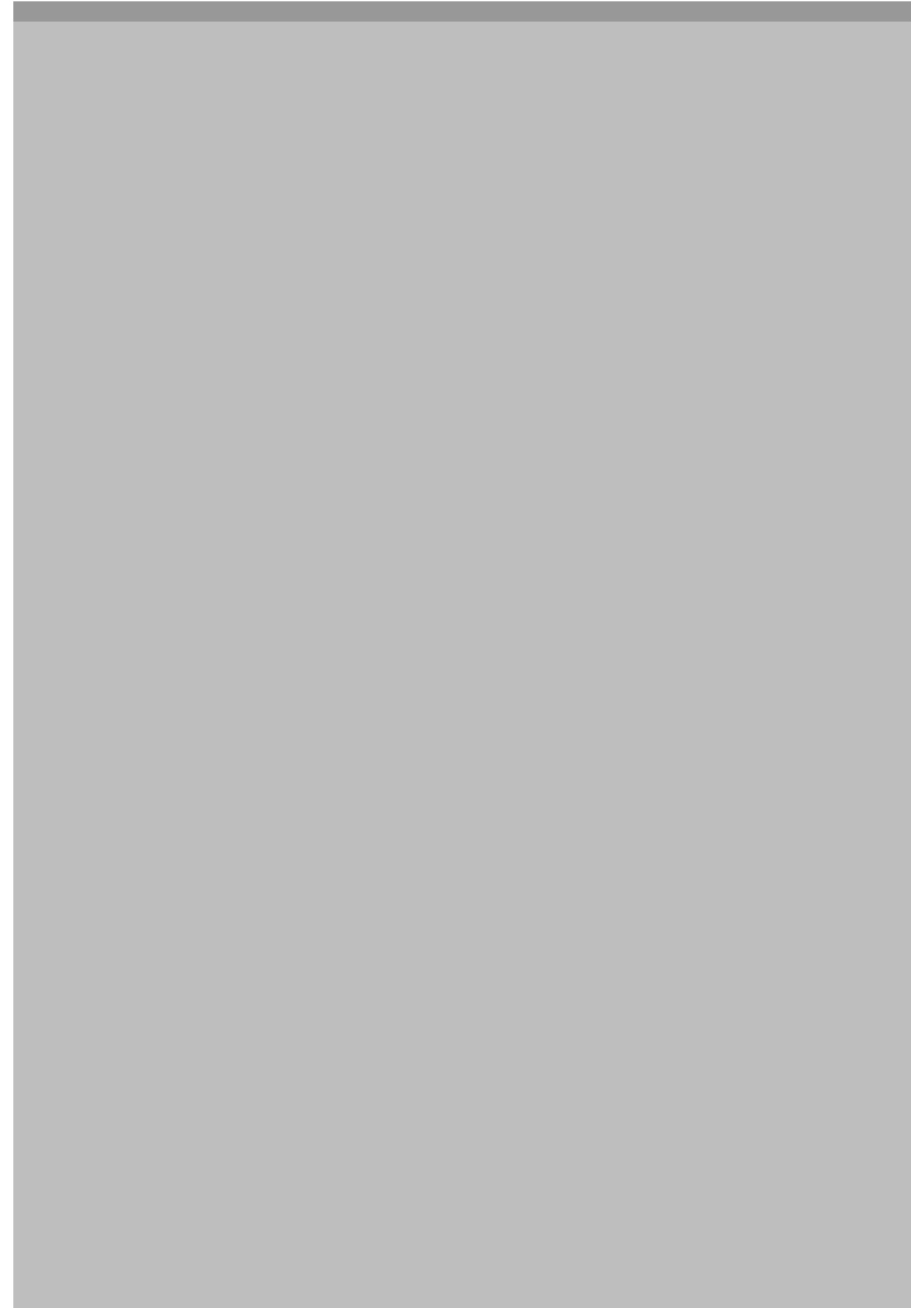
A joint initiative of Australian, State and Territory governments.

terms & conditions | credits | privacy | play myQuiz

Fuente: www.myfuture.edu.au



~ PUES YO NO PIENSO DEJAR ESTE MUNDO SIN ANTES HACERME
UN TEST DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL PARA AVERIGUAR DE
QUÉ OTRA FORMA PODRÍA HABER DESPERDICADO MI VIDA .



La 'Cultura para el Trabajo' en el contexto de la Educación Media

Analizada la situación problemática de la educación media en Bogotá, como obstáculo frente a la implementación de la CpT, en particular en el proceso propuesto de orientación socio-ocupacional, la pedagogía por proyectos y la formación de pensamiento tecnológico; son necesarias diversas reformas a la educación media en las dimensiones curricular, pedagógica e institucional.

Aportes a una política de Educación Media en el Distrito Capital

Como ya se ha anotado en capítulos previos, la educación media (o secundaria superior en muchos países) es el nivel más olvidado de la política educativa en Colombia. Sus importantes funciones formativas y sociales son ignoradas. Las tasas de cobertura son muy bajas. No es un nivel o tipo de educación que implique o exija responsabilidad directa del Estado (autoridades educativas) en su financiación y orientación (formulación de políticas). La obligación legal del Estado se limita a la educación básica de nueve años. Lo que las autoridades educativas municipales decidan hacer respecto al nivel medio corresponde a iniciativas extralegales, motivadas por propósitos políticos no por responsabilidad legal.

Ya se analizó la evidente superficialidad conceptual de la Ley 115 al plantear que el nivel medio puede estar organizado en una modalidad académica y otra técnica, olvidando complementariedades y ratificando la tradicional separación social entre la formación para el trabajo intelectual y para el trabajo práctico, aplicado.

A continuación se presentan seis grandes temas que, en el contexto particular de la educación colombiana y bogotana, deben formar parte una política pública orientada a su expansión y fortalecimiento cualitativo.

Rápido aumento de la cobertura, pero no en 'más de lo mismo'

El primer tema en una agenda de política de educación media es cómo aumentar la cobertura y estimular la demanda en este nivel. Por razones de equidad social de oportunidades, de inclusión de la juventud a la sociedad, y de modernización productiva, la cobertura debe aspirar al 100% del grupo de edad. A esta meta se llega mediante aumentos progresivos en la cobertura, primero del 60% y luego del 80% del grupo de edad (Tenti, E., 2003).

La universalización de la secundaria es el estándar de cobertura en toda sociedad moderna. Por lo menos doce (12) años de escolaridad gratuita y obligatoria es actualmente considerada como el mínimo nivel de educación requerido para la participación positiva y proactiva de los jóvenes en el mundo del trabajo o en la educación superior. Dicho parámetro internacional es reconocido como el más pertinente en la sociedad moderna y como el mínimo para que los individuos sean incluidos en la dinámica de complejidad y de exigencias científico-tecnológicas, así como para superar la línea de pobreza.¹⁸

Lo que en Colombia se considera como educación básica (9 años) es en realidad una educación *mínima*, aunque la Constitución y la Ley 115 la denominen como básica. Se evidencia entonces una clara contradicción entre las demandas de la realidad social y económica, las limitaciones formalistas de la Ley, y las tendencias internacionales que demandan día a día una mayor formación básica.

La distancia entre estas metas y las bajas tasas de cobertura actuales en el nivel medio en Bogotá revelan la magnitud del esfuerzo requerido. Esfuerzo que precisa de dos dimensiones:

- a) la ampliación de la oferta (pública y privada) de cupos, y
- b) el estímulo a la demanda.

Se requiere que ambas dimensiones estén focalizadas hacia los estratos de menor nivel socioeconómico, con el fin de disminuir la alta deserción a partir de noveno grado, que de acuerdo con la SED, alcanza el 2.7% para el

¹⁸ Países como Alemania, Japón, entre otros, han incluido dentro de sus estrategias de desarrollo y como uno de sus principales ejes de política, la articulación entre la educación, la ciencia y la tecnología, y el desarrollo productivo. En estos países, los sistemas educativos reconocen la formación técnica y tecnológica como una alternativa rentable y que involucra altos niveles de calificación para quienes seleccionan como opción.

sector oficial, y 1.7% para el privado, mientras que el MEN presenta una cifra global del 4% a nivel nacional. Asimismo, es necesario aumentar la oferta de cupos para los grados 10 y 11 e incentivar la permanencia en los mismos. En este sentido, es importante señalar la importancia de programas que favorezcan la gratuidad de la educación por un lado, así como de los programas complementarios de alimentación y transporte para estimular la permanencia.

En el actual Plan Sectorial de Educación (2004-2008) se propone la creación de 178.900 nuevos cupos, mediante diversas estrategias: construcción de 38 colegios, convenios con colegios privados incluyendo aquellos en concesión, rotación de aulas y mejoramiento de la capacidad instalada. ¿Cuántos de estos nuevos cupos corresponden al nivel medio? ¿Cómo aumentar la cobertura en este nivel? También se proponen programas de estímulo a la demanda, como los subsidios condicionados a la asistencia escolar. ¿Cuántos de estos estímulos corresponden al nivel medio? ¿Cómo estimular la demanda por y la permanencia en el nivel medio? Ver: "La Educación Básica y Media en Bogotá, D. C. ". Secretaría de Hacienda Distrital. Cuadernos de la Ciudad, No. 8. 2005.

No obstante, cualquier planeación en términos de cobertura y en cualquier otro ámbito de política educativa requiere de un sistema de información que ofrezca datos coherentes y confiables que permitan hacer un seguimiento claro de las dinámicas del sector y así tomar decisiones pertinentes. De esta forma se optimiza el uso de los recursos y se potencia la efectividad y la eficiencia de los programas. El país y la ciudad carecen de información fiable que permita establecer diagnósticos claros orientados al desarrollo de metas y planes que en realidad impacten a las poblaciones que realmente lo requieren y lograr mayor equidad social. Las cifras son incoherentes entre entidades y al interior de las entidades mismas. No parece haber un consenso general en las definiciones de los indicadores utilizados por las diferentes instancias gubernamentales y estatales y por tanto las series estadísticas no cumplen con el rigor requerido. De tal forma, un tema de primera importancia en una política educativa en general y particularmente en la educación media, es establecer un sistema de información con indicadores claros y series organizadas que ofrezca un panorama más certero de los recursos y necesidades del nivel.

Una vez se tengan claras las cifras alcanzadas y las metas de cobertura, hay que decir que nada se logra si el aumento de cobertura que se plantee como horizonte es en el mismo tipo de educación media existente. Se requiere una nueva concepción curricular, propia del nivel medio, y nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje, las que serán analizadas a continuación.

¿Qué tipo de Educación Media?

1. De una educación homogénea, o modelo prevaleciente de educación académica general, a mayores oportunidades de diversificación y profundización en áreas del conocimiento.

En Colombia, el nivel medio se caracteriza por la prevalencia de un modelo de educación académica general cuya principal función de ser es el acceso a la educación superior (función de *punte*). Otras modalidades educativas como la técnica siempre han tenido escasa participación en la matrícula y bajo estatus social. Además, durante las Alcaldías pasadas se buscó su desfinanciación y su transformación en el modelo académico general, siguiendo el esquema de formación de competencias laborales generales.

En tanto etapa formativa posterior a la educación básica general obligatoria —en la que se forman las ‘competencias’ de orden cognitivo y afectivo, y se adelanta la ‘socialización’ básica en común— la principal función de la educación media es facilitarle al individuo la identificación y selección de su identidad profesional, y de su futuro educativo y ocupacional. Para cada estudiante, esta es la etapa de exploración de sus intereses y aptitudes, y de selección de su identidad profesional. Para la sociedad, es la etapa de orientación hacia y selección de los diversos destinos ocupacionales posibles.

El nivel medio debe fomentar la exploración de intereses y aptitudes de los estudiantes en relación a la gran diversidad existente de áreas o tipologías del conocimiento moderno; tanto de índole científica como tecnológica, artística, humanística, social y técnica u ocupacional.

2. Nueva concepción curricular. De la dicotomía entre la educación académica y la técnica a una nueva formación científico-técnica a todos los estudiantes.

Es necesario eliminar la tradicional dicotomía existente en el nivel Medio entre la modalidad Académica y la Técnica, entendida como capacitación práctica para oficios de baja calificación. Esta dicotomía es producto de tradiciones culturales que han privilegiado el ideal o modelo de ciudadano como ‘doctor’ e ‘intelectual’ y que han subvalorado —social y educativamente— a la educación Técnica, como educación ‘para pobres’ o menos capaces. El mantenimiento de esta dicotomía impide la necesaria revaloración social y educativa del conocimiento técnico, y la formación de una cultura técnica entre la juventud del país (Gómez, V. M., 2006).

“La dicotomía existente entre lo ‘académico’ y lo ‘técnico’ es arbitraria pues la formación básica, ‘general’, académica, es igualmente básica y necesaria en la formación técnica-profesional; como condición para el pleno desarrollo de la personalidad, del intelecto y de la capacidad de aprendizaje y recalificación continuos; todo lo cual es esencial para el eficaz desempeño ocupacional en la sociedad moderna. Así mismo, supone falsamente que la Educación Técnica no puede —intrínsecamente— ofrecer una educación general y académica, pues su objetivo es la calificación ocupacional práctica para oficios semicalificados. La separación curricular —y social— entre ambos conjuntos de saberes refuerza y reproduce las tradiciones culturales e intereses sociales que subvaloran cualquier tipo de educación que sea distinta ó alternativa al modelo intelectualista y academicista prevaleciente. Esta subvaloración se alimenta, a su vez, del desconocimiento de que la Educación Técnica de calidad puede ser el mejor medio para lograr una educación general y académica de igual ó mayor calidad que la ofrecida por la modalidad académica.” (Gómez, V. M., 2000).

Es necesario entonces formular una nueva concepción curricular que integre y articule la formación básica y en ciencias, con áreas del conocimiento técnico y tecnológico, conformando una nueva formación **científico-técnica** en el nivel medio, en lugar de la actual dicotomía existente entre una modalidad (mal llamada) ‘académica’; que es, más bien, libresco e intelectualista; y otra ‘técnica’, de bajo estatus social y educativo y con grandes deficiencias en calidad y pertinencia.

Este objetivo puede lograrse mediante la diversificación y profundización de las áreas del conocimiento en el nivel medio, cuyo aprendizaje exige y estimula opciones pedagógicas de mayor autonomía del estudiante: pedagogía por proyectos, oportunidades de experimentación, de solución de problemas, de articulación entre teoría y práctica, de estudio independiente.

3. Lo pedagógico. Del aprendizaje abstracto, libresco y pasivo a mayores oportunidades de experimentación, aplicación y trabajo práctico. Del asignaturismo a la pedagogía por proyectos.

En la experiencia educativa en el nivel medio se privilegia comúnmente una modalidad de aprendizaje abstracto y pasivo, limitado a libros, textos y tableros, carente de oportunidades de experimentación, medición, comprobación de hipótesis, articulación entre teoría y práctica. Esta modalidad de aprendizaje puede ser caracterizada como ‘intelectualista’ y es la expresión de modelos socio-culturales de división y separación entre el trabajo intelectual y el trabajo práctico o aplicado. Este tipo de educación es de menores costos

relativos, no requiere grandes inversiones en equipos, herramientas, talleres o laboratorios, pero tampoco es eficaz en la formación del pensamiento y la práctica de las Ciencias y las Tecnologías modernas.

Esta educación 'intelectualista' separa y aliena al estudiante de valiosas experiencias formativas del trabajo práctico con diversos tipos de materiales, insumos, maquinarias, equipos, todos esenciales en y constitutivos del mundo físico y productivo en la sociedad moderna. Entre estos valores formativos pueden destacarse: la planeación conceptual y organizativa de actividades, y sus correlatos de orden y disciplina; búsqueda de racionalidad y funcionalidad entre fines y medios; el control de acciones, insumos y resultados; la medición y verificación de resultados; la integración entre la idea (el concepto, la teoría, la hipótesis..) y la práctica o realidad. El mejor laboratorio de ciencias y tecnologías modernas es un taller bien dotado, que estimule la experimentación, el diseño, el desarrollo creativo de modelos y prototipos. Todas estas dimensiones de la formación son básicas en la calidad de la educación y son, además, esenciales para el desempeño eficaz en todas las actividades productivas en el mundo moderno. También permiten superar dicotomías vigentes en la educación; entre mente y cuerpo, intelecto y práctica, teoría y realidad; generadas por la práctica dominante de educación intelectualista.

Para el logro de estos objetivos de formación es necesario impulsar estrategias orientadas a lograr, en todos los colegios, una mayor dotación de equipos, materiales e instrumentos, talleres y laboratorios. Es necesaria la organización de eventos regionales y nacionales de estímulos y promoción de este tipo de innovaciones en los colegios. Ejs: ferias de ciencia y tecnología, expociencia y expotécnica, reconocimiento a las mejores prácticas, concursos de innovación y diseño, etc. De manera complementaria, es importante el fomento de y el reconocimiento a experiencias curriculares y pedagógicas significativas orientadas a una mayor integración entre teoría y práctica, y a usos creativos de instrumentos, materiales y equipos. Organización de foros, redes, congresos, talleres, de difusión de estas experiencias innovadoras, publicación de las más significativas, reconocimiento y premios a instituciones, docentes y grupos de estudiantes. Pero todo esto requiere criterios y métodos alternativos de evaluación del aprendizaje y de la calidad de la educación.

*¿Qué evaluar y cómo evaluar?
Necesidad de alternativas a criterios
y modalidades vigentes de evaluación*

En congruencia con las reformas e innovaciones anteriores es necesario generar y fomentar alternativas conceptuales y metodológicas a las modalidades vigentes de evaluación, tanto del aprendizaje del estudiante como de la

calidad de la educación. El campo intelectual de la 'medición y evaluación' es altamente subdesarrollado en este país, debido en gran medida al monopolio que ha ejercido la burocracia estatal (ICFES, MEN, ahora SED). En lugar de monopolio estatal sobre este campo se requieren políticas de fomento a su desarrollo y diversificación en las universidades colombianas. Se requiere generar una gran dinámica en producción de criterios y métodos alternativos a los vigentes. Estos limitan y reducen la riqueza y diversidad de la experiencia educativa. Reducen y simplifican la calidad de la educación a puntajes individuales en tests de papel y lápiz y opciones múltiples.

La debilidad o ausencia de criterios y métodos de heteroevaluación, han dificultado procesos de evaluación de dichas pruebas y de sus impactos o efectos sobre el sistema educativo, y han limitado la participación analítica y creativa de la comunidad académica nacional. Todo lo cual redundaba en la debilidad y precariedad de posibles alternativas metodológicas a estas pruebas, y en el reforzamiento de la situación actual de monopolio del 'campo' intelectual de la medición, la evaluación y la psicometría en una entidad estatal (ICFES, Servicio Nacional de Pruebas). Esta situación contrasta fuertemente con la de otros países; aun de la región, como México; en los que este campo intelectual está sometido al libre examen y a la competencia o emulación entre diversas opciones conceptuales y metodológicas, condiciones éstas que son necesarias para el fortalecimiento de cualquier área del saber.

Hacer referencia a la medición o evaluación del 'impacto' conduce a interrogantes como: ¿Para qué sirven efectivamente las pruebas? ¿Qué efectos tienen sobre diversas dimensiones de la educación como la calidad, como la conformación de una jerarquía de conocimientos e instituciones, sobre la selección de estudiantes para la educación superior, sobre la selección de maestros para la función docente? ¿Qué impactos o efectos se producen sobre los conocimientos no evaluados o medidos? ¿En qué medida las pruebas aportan al mejoramiento de la calidad de la educación?

En cualquiera de estos interrogantes es necesario distinguir entre efectos esperados o previsibles y efectos imprevistos, indeseables, 'perversos', los que pueden tener consecuencias negativas sobre los propósitos u objetivos deseados.

Una implicación importante de lo anterior es el desestímulo a formas alternativas de educación media, como la técnica y las que integran ofertas de formación para el trabajo, debido al peso homogeneizante del modelo de educación académica del Examen de Estado, y a la presión social por obtener altos puntajes. Para muchos estudiantes de las pocas instituciones de educación media técnica que aún subsisten el país, el aprendizaje que se valora es el que se puede medir en el Examen de Estado, lo cual implica una subvaloración del aprendizaje técnico y un desestímulo a

este tipo de educación. Esto configura un contexto negativo para la educación técnica y para las prácticas pedagógicas propias de este tipo de formación, como la práctica en el taller.

Todo lo anterior plantea la necesidad de revisión de la lógica, funciones y efectos imprevistos (¿perversos?) del Examen de Estado sobre las dimensiones de calidad, pertinencia y equidad. La principal o única función del Examen de Estado; de selección/exclusión a la educación superior; bien podría realizarse de manera voluntaria, en lugar de la actual obligatoriedad arbitraria, o recurriendo a métodos psicométricos de evaluación de competencias generales o delegando y descentralizando a las universidades la tarea de selección y admisión de sus estudiantes. La existencia de estas diversas opciones demuestra la arbitrariedad del actual Examen de Estado, es decir, su carácter relativo y no-necesario.¹⁹

Nuevas instituciones de Educación Media y articulación con el nivel superior

Realizar los objetivos sociales y formativos del nivel medio, particularmente la diversificación y profundización en diversas áreas del conocimiento, como alternativa al modelo homogéneo de educación académica general, es muy difícil en el actual contexto organizacional de los nuevos 'colegios'. Ninguna institución por sí misma puede ofrecer más de unas pocas áreas de especialización, con un mínimo de calidad. Desde la perspectiva de la cohorte de estudiantes que egresan del nivel básico (grado 9º), la oferta educativa diferente o alternativa al bachillerato académico tradicional (en el que se concentra más del 85% de la matrícula), está reducida a unas pocas instituciones (Institutos Técnicos, INEM y otras modalidades aun más desestimuladas y marginales como los CASD, CEDIT, CEDID, CEMDIZOB, etc.) de baja cobertura y con serios cuestionamientos sobre la calidad y pertinencia de la educación ofrecida, como es el caso de los INEM.²⁰

Es necesario por tanto organizar institutos (o colegios) especializados en Educación Media, y fortalecerlos académicamente con el fin de generar 'modelos demostrativos' del nuevo tipo de Educación Media propuesto (formación

¹⁹ En América Latina la matrícula en los últimos años de la secundaria se duplicó entre 1990 y 2002, de 21 a 43 millones de estudiantes. Ver (IIFE-UNESCO, 2005) De tal forma, varios países de América Latina han modificado sus ciclos educativos: Argentina cuenta con un ciclo básico de nueve años y un nivel medio de tres, Brasil por su parte tiene 8 años de escolaridad básica y tres de educación media, mientras Chile tiene 8 años de básica y 4 media, siendo además el único país de la región que ha establecido el ciclo medio como obligatorio.

²⁰ Para un análisis más extenso de este Examen, ver Gómez, V. M., 1996.

científico-técnica bivalente). Estas instituciones de Educación Media ofrecerían una solución posible a la necesidad de ofrecerle a la juventud que egresa de grado 9º un espectro amplio y diversificado de oportunidades de formación científico-técnica. A nivel municipal o regional, existiría un conjunto de instituciones especializadas en el nuevo tipo de Educación Media (grados 10º y 11º).²¹ A estas instituciones accederían los egresados del nivel básico interesados en este tipo de educación. Con el fin de diversificar y ampliar la oferta posible de áreas de especialidad, la oferta de estas instituciones sería planificada a nivel municipal, de tal manera que al egresado de grado 9º se le ofreciera una amplia variedad de áreas del saber científico-técnico para su elección, constituyendo así un modelo de *diversificación interinstitucional* de la oferta de Educación Media.

Este constituiría el marco general de referencia política que orientaría y racionalizaría las decisiones curriculares en el nivel institucional. En otras palabras, los PEI individuales tendrían como referente de su acción a los Planes Regionales y Municipales de desarrollo educativo, establecidos por la Ley General de Educación.

Este último punto implica la superación del concepto de Proyecto Educativo Institucional (PEI) en tanto propuesta individual de cada institución, aislada de otras en el medio y desconociendo las necesidades sociales y económicas mayores, tanto de la nación como de la región y del municipio. El concepto de PEI corre el grave riesgo de reducir la solución de los profundos atrasos educativos del país a las posibilidades intelectuales, humanas y físicas de cada institución en sí misma, en un contexto de aislamiento y ausencia de comunicación y cooperación entre instituciones de la misma ciudad y región. La superación de este riesgo reduccionista exige la formulación de “Proyectos Educativos Regionales y Municipales”, en los cuales se integren y armonicen las opciones de cada institución, particularmente en lo pertinente a la Educación Media.

1. Fortalecimiento de colegios con identidad en Educación Técnica.

Las propuestas anteriores se complementan con la necesidad de fomentar, modernizar y fortalecer a colegios que opten por ofrecer educación técnica de calidad, y que decidan preservar su identidad como instituciones técnicas. Esta decisión es congruente con la vigencia de este tipo de instituciones en muchos países, y permite recuperar y aprender de la experiencia de las mismas. Este tipo de colegios requerirá una estrecha relación con el sector productivo; como fuente importante de financiación, dotaciones, pasantías,

²¹ Para un ejemplo de esto en el caso de los INEM, ver: Gómez, V. M. 1995.

proyectos de investigación, de calificación de docentes, etc.; y podrán especializarse en algún campo específico de la producción de bienes y servicios. Existen en el país diversos ejemplos de instituciones de educación media técnica patrocinadas por empresas o asociaciones gremiales. Una importante medida de su éxito es el grado de sostenibilidad logrado mediante la colaboración prestada por el sector productivo. Con el fin de incentivar este tipo de relaciones se ofrecerán estímulos tributarios a empresas o sectores que patrocinen colegios técnicos secundarios. Los colegios técnicos que hayan obtenido su acreditación podrán participar como oferentes de programas de formación laboral complementaria a colegios de educación general. Esta actividad formativa podrá representar una importante fuente de recursos de sostenibilidad.

2. Articulación niveles medio y superior

Tanto los colegios con identidad técnica como las instituciones de educación media pueden también crecer académicamente hacia la educación tecnológica de nivel superior, siguiendo el modelo del Instituto Técnico Central. De esta manera Bogotá podría tener, en cinco años, unos cinco u ocho instituciones de educación técnica de calidad, algunas de las cuales podrían también ofrecer educación tecnológica de nivel superior, articulando de esta manera los niveles medio y superior. Articulación que puede darse mediante el esquema de ciclos propedéuticos común en muchos países (Díaz, M. y Gómez, V. M., 2003).

En Bogotá, la articulación entre el nivel medio y superior es muy limitada entre diferentes instituciones dado que la oferta de educación superior técnica y tecnológica es bastante escasa. Sólo el 30% de las ofertas públicas es de carreras cortas de índole técnica y tecnológica. Por otra parte, en relación a la oferta privada de programas técnicos y tecnológicos, la gran mayoría (75% para los tecnológicos y 57% para el técnicos) de estos se concentran en dos áreas: administración (40%) y sistemas (40%).²² El porcentaje restante se distribuye en diversos programas de escasa matrícula en: mecánica automotriz, diseño gráfico, diseño industrial, electrónica, mecatrónica, telecomunicaciones, seguridad e higiene industrial, y en el área de la salud: regencia de farmacia, tecnología en citohistología, técnico profesional en bacteriología, técnico en radiología e imágenes diagnósticas, técnico y tecnólogo en terapia ocupacional, técnico dental, técnico en instrumentación quirúrgica, etc.

En la mayoría de estas instituciones y programas privados son comunes grandes carencias en dotación, infraestructura y personal docente calificado,

²² Los actuales Institutos de Educación Técnica secundaria, los INEM y los CASDs podrían convertirse en instituciones especializadas en el nuevo tipo de Educación Media propuesta.

necesarios para la enseñanza de calidad. Es también escasa la actividad de investigación y limitadas las interacciones con el sector productivo (González, J. I., y Bonilla, R., 2003). Por estas razones es escasa la contribución potencial de la mayoría de estas instituciones a una política pública de expansión de la educación superior de calidad y pertinencia en el D. C. Con algunas de estas instituciones, cuidadosamente seleccionadas, podrían establecerse convenios y posibilidades de subsidio público a la demanda en algunos programas de formación.

*La duración de la escolaridad.
Disminución del nivel etéreo de egresados
del nivel medio. Necesidad del grado 12.*

Debido al ingreso temprano (4 o 5 años de edad) a la primaria y con una duración de la escolaridad de sólo 11 años, se ha producido una significativa disminución del nivel etéreo del cuerpo estudiantil que ingresa al nivel medio (grados 10 y 11). En éste hay una creciente participación de jóvenes de 13 y 14 años ingresando a grado 10 y egresando del nivel medio con 15 y 16 años de edad. Esta situación le genera a la educación superior importantes problemas de inmadurez personal e intelectual, y de confusión e inestabilidad en las opciones de carreras o áreas de estudio, en un porcentaje creciente de los nuevos estudiantes que ingresan al nivel superior. Problemas éstos que afectan aún más al nivel medio (rango de edad 13 a 16 años) y que dificultan las posibilidades de innovaciones curriculares y pedagógicas orientadas a integrar o articular las funciones de formación general y de formación para el trabajo.

Según reciente estudio del CID más del 20% de la matrícula en este nivel es de jóvenes menores de 17 años.²³ Esta situación que es *anormal* dado que el nivel mínimo de edad para el ingreso al nivel superior en la mayoría de los países es de 17 años; genera dos importantes problemas:

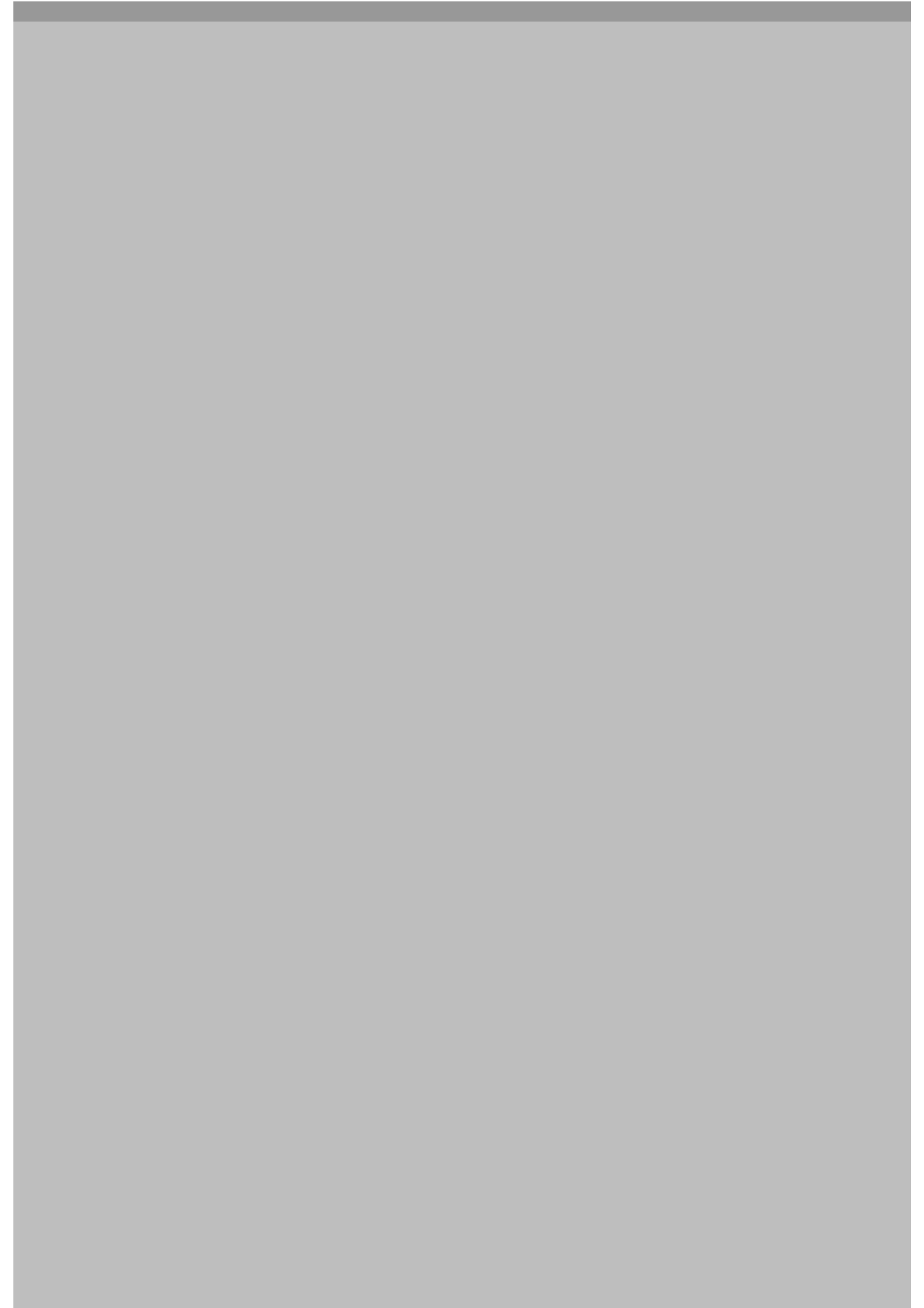
- a) En primer lugar, quienes no logran acceso a la educación superior se ven obligados a una difícil inserción laboral con menos de 17 años de

²³ Numerosos campos o áreas de aplicación específica de la Administración son ofrecidos como programas de pregrado en Administración, fragmentando y especializando prematuramente este campo del conocimiento, tornándolo de índole práctica e instrumental, y ofreciéndole al estudiante un perfil ocupacional estrecho y limitado que le dificulta su empleabilidad y posterior desarrollo profesional. En esta área se ofrecen en la ciudad 270 programas con 200 títulos o certificaciones diferentes. Ejemplos de esta alta fragmentación: administración de empresas, hotelera y de turismo, agropecuaria, de hospitales, de municipios, de bienes raíces, de finanzas, de banca y seguros, de comercio exterior, de transporte, etc.

edad y escasa o nula formación ocupacional, con consecuencias directas sobre el desempleo y subempleo de los jóvenes. Esta situación incide en diversas manifestaciones de desadaptación y frustración en esos jóvenes. Los bachilleres jóvenes tienen las mayores tasas de desempleo en Bogotá (29.7%). Esta tasa es aún mayor para bachilleres provenientes de estratos bajos (35.2%) (González, J. I. y Bonilla, R., 2003).

b) En segundo lugar, la inmadurez socio-afectiva e intelectual de muchos menores de 17 años que logran ingresar al nivel superior, pero sin claridad en sus decisiones de áreas de estudio, lo cual incide significativamente sobre las tasas posteriores de repitencia y deserción en este nivel. Este es un factor que afecta negativamente un importante conjunto de indicadores de la educación superior pública, que son de alta sensibilidad política: baja eficiencia interna, alta deserción, bajas tasas de graduación, alto costo relativo de estudiante graduado, etc.

Esta situación implica la necesidad de expansión de la escolaridad obligatoria a 12 años de duración, en congruencia con los estándares internacionales vigentes.



Acciones de apoyo a la implementación de la ‘Cultura para el Trabajo’ en las Instituciones Educativas

A partir del análisis de las problemáticas de la educación media, y con base en el tema específico de la orientación socio-ocupacional, se proponen dos campos de acción inmediatos para avanzar en la implementación de la CpT en los colegios oficiales del Distrito. La primera de ellas tiene que ver con la información, pues es una debilidad evidente en el sistema educativo. La segunda involucra la formación de docentes en torno a la CpT y a la orientación socio-ocupacional. Estas dimensiones constituyen la agenda programática del Instituto de Investigación en Educación en el marco del proyecto “Cultura para el Trabajo”.

Creación de un sistema de información para la orientación socio-ocupacional

Con el objeto de ofrecerles a los jóvenes y a las instituciones educativas una herramienta que ayude a los estudiantes en la definición de un proyecto de trayectoria ocupacional, se desarrollará un portal virtual con información útil, comprensible y actualizada. Los objetivos que persigue este sistema de información son los siguientes:

- Mostrar una visión integral del panorama ocupacional postsecundario que permita identificar las tendencias y proyecciones del mercado de trabajo (ocupación, desempleo, calidad del empleo, comportamiento de sectores ocupacionales...) para jóvenes en diferentes rangos de edad y con diferentes niveles educativos.
- Informar y orientar sobre instancias de apoyo a micro-emprendimientos y formas de autoempleos.
- Brindar información sobre la oferta postsecundaria de educación y capacitación tanto en el sector formal (universitario, tecnológico

y técnico), como en el no formal. Analizar la relación de esta oferta con las tendencias del mercado de trabajo y las oportunidades de micro-emprendimientos.

- Informar y orientar sobre programas, instituciones e iniciativas de articulación entre educación y trabajo (cámaras de comercio, empresarios por la educación, fundaciones, empresas o gremios del sector productivo, programas internacionales, programas de alcaldías y localidades, ONGs, etc.)
- Proveer información sobre nuevas opciones ocupacionales y de trayectorias laborales y las oportunidades formativas y de gestión para acceder a ellas.
- Generar información organizada sobre mejores prácticas en CpT de instituciones educativas, con el objeto de apoyar a otros colegios en esta labor y crear redes de docentes e instituciones.
- Proveer documentación entorno a la relación entre educación y trabajo que alimente y actualice el debate conceptual.

Para cumplir con estos propósitos, el portal estará estructurado a partir de tipos de usuarios para que sirva de herramienta a todos los actores de la comunidad educativa (educadores, estudiantes y padres). Asimismo, se contará con herramientas adecuadas de interacción multimedial que promuevan procesos de autoaprendizaje y dinamización de la información contenida en el portal (foros, videos de experiencias, bases de datos, blogs temáticos, boletines, y ventanas institucionales, entre otros). Este portal estará a disposición de todas las instituciones, docentes, estudiantes y padres de familia del Distrito.

Instancias formativas en torno a CpT

La formación es imprescindible para desarrollar en los docentes y sus instituciones, las capacidades necesarias para entender los cambios en el mundo del trabajo, y la relación de éstos con la educación, así como aproximarlo a herramientas que le permitan llevar esa comprensión a la práctica educativa, logrando con ello que se conviertan en los facilitadores de la orientación socio-ocupacional de los jóvenes y desarrollen en ellos las competencias necesarias para la solución de problemas. Para ello, se han programado tres instancias de formación:

1. Programa de Formación Permanente de Docentes “Elementos para la incorporación de la Cultura para el Trabajo en la educación me-

dia”²⁴: Este PFPD pretende fomentar en los docentes, la reflexión y comprensión de la relación entre educación y trabajo desde la perspectiva de la Cultura para el Trabajo, y facilitarles las condiciones conceptuales y pedagógicas para incorporarla en sus respectivas instituciones y currículos, mediante la aplicación de estrategias viables y pertinentes para sus colegios y sus estudiantes en su contexto local y de ciudad.

2. Seminario de Cultura para el Trabajo: El objetivo de este seminario es convocar y dar a conocer a las instituciones educativas del distrito, los conceptos y prácticas básicas de la Cultura para el Trabajo en los PEIs. Otro objetivo es el análisis de la política distrital (SED) en cuanto a la educación media y la formación para el trabajo. Este Seminario CpT se ofrecerá a docentes de todas las instituciones educativas.

3. Congreso de experiencias significativas en CpT: Sus objetivos son: (i) identificar experiencias y buenas prácticas institucionales en torno a la CpT, (ii) motivar a otras instituciones a emular el trabajo de sus pares en este tema y (iii) conocer y difundir otros discursos académicos en torno a la educación y el trabajo en las IEDs. Las experiencias seleccionadas corresponderán a colegios públicos distritales y del resto del país. Este congreso estará abierto a la participación de todos los colegios del distrito interesados en el tema.

Otras acciones de la SED en Cultura para el Trabajo

Además de las acciones que está adelantando el Instituto de Investigación en Educación en el tema de Cultura para el Trabajo, la SED, en convenio con otras instituciones, está llevando a cabo diferentes estrategias complementarias al proceso de incorporación, que considera como de vital importancia para lograr una formación consecuente con la educación moderna asociada y articulada con los contextos reales donde los docentes, los estudiantes y la comunidad educativa aporten con sus saberes a la obtención de riqueza y fortalezcan el proceso educativo.

Con ello se busca fortalecer en los jóvenes y adultos, desde una concepción pedagógica, su formación y cualificación de tal forma que les permita

²⁴ “La matrícula temprana en la educación media bogotana, entendida como la de todos aquellos jóvenes que estudian grado 10 antes de los 16 años o egresan del bachillerato antes de los 17 años, es del 20.8%, es decir, que una quinta parte de nuestros bachilleres obtienen título a una edad temprana”. (González, J. I. y Bonilla, R., 2003.)

interactuar en los diferentes campos que la vida exige, estos son, el académico, social, cultural, recreativo o laboral a través de la incorporación, en la dinámica escolar, de *'Cultura para el Trabajo'*.

Para ello, se cuenta con el desarrollo de modelos de formación laboral en campos del saber y las alianzas estratégicas con el sector productivo, lo cual permite un aprendizaje activo a través de contextos reales y su complemento educativo a través del apoyo que reciben en la propia institución. Es así como, las siguientes estrategias contribuyen a la implementación y puesta en ejecución a través de los PEI y la práctica institucional de la Cultura para el Trabajo en los colegios oficiales distritales:

1. Implementación de modelos de formación laboral en diversos campos del saber como procesos de formación integral complementarios, es decir, modelos que le generan al estudiante “valor agregado” a su saber.

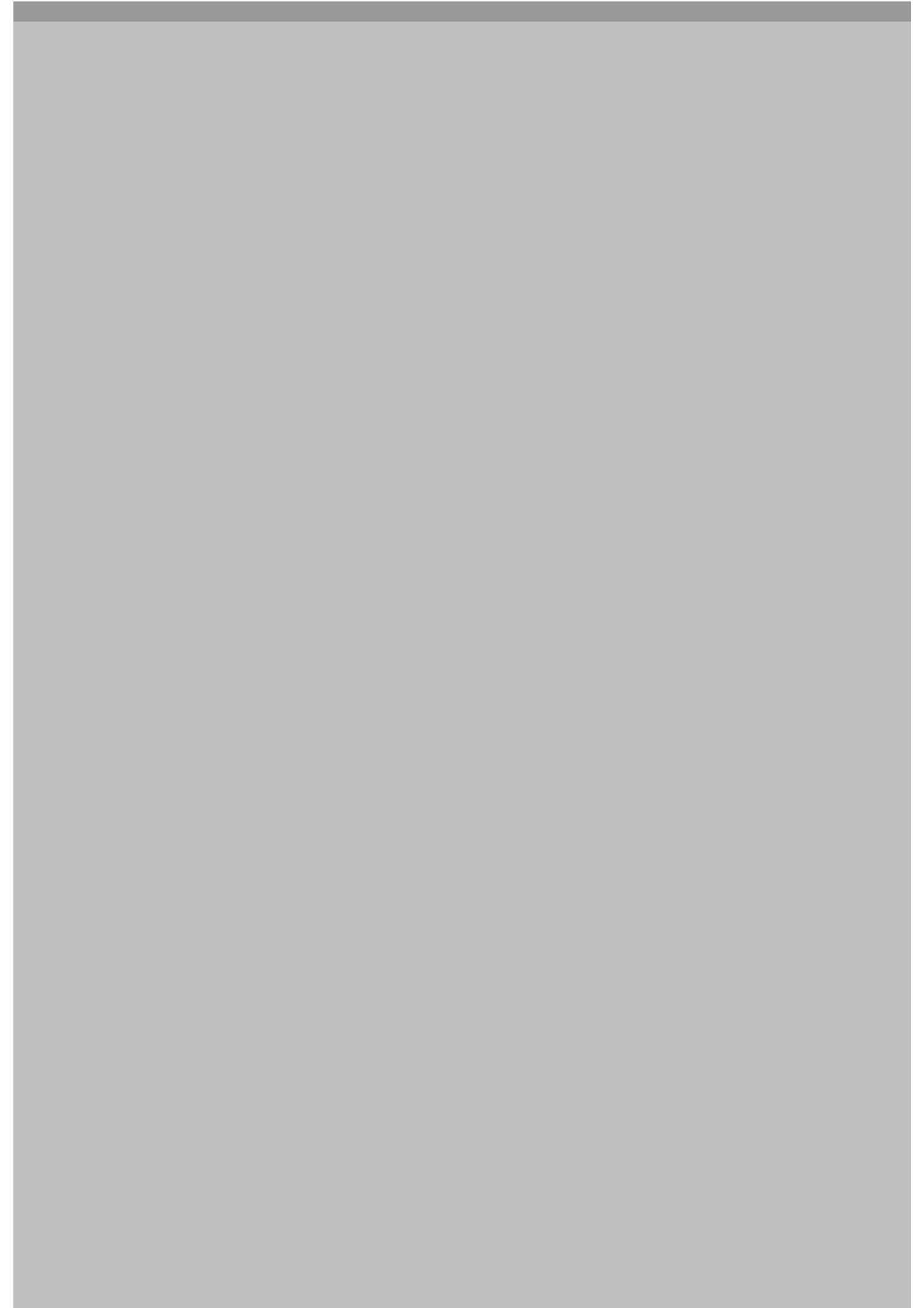
A través de su participación adquiere conocimientos adicionales que bien puede desarrollar como parte de su proyecto de vida personal, académica, laboral y/o social. Además de ello, le inculca y le construye un saber enriquecedor por cuanto le permite conocer y aprender alternativas que lo inducen hacia lo empresarial y hacia el espíritu emprendedor que requiere.

Bajo esta estrategia, el estudiante cuenta con opciones de formación en Agroindustria a través de procesos semi-industriales en lácteos, cárnicos y desarrollo de planes de negocios agroempresariales; en Emprendimiento Empresarial donde se propicia la generación de ideas emprendedoras que perfectamente puede combinar para generar autosostenibilidad económica; en Ciencias y Biotecnología por medio del cual aprehende tecnologías en alimentos y cultivos vegetales in vitro, y en artes y humanidades, que siendo un campo amplio permite que el estudiante desarrolle otras habilidades que posiblemente busca lograr en campos como la danza, el teatro, artes plásticas u otras de carácter humanístico. El desarrollo de estas temáticas es apoyado por un grupo idóneo de universidades, quienes acompañan a los docentes y estudiantes en su conceptualización y metodología.

Como resultado de este proceso el estudiante vislumbra mayores opciones en su proyecto de vida, una vez culmine su educación media; entre los que están la continuidad en la cadena de formación a nivel superior (técnica, tecnológica y/o profesional) así como una inserción laboral acorde con sus expectativas.

2. El sector empresarial bajo el principio de su responsabilidad social, apoya la gestión mediante la apertura de sus espacios empresariales

que facilitan en los estudiantes conocer, participar, convivir y aportar a su desarrollo, con la premisa de lograr un aprendizaje en contextos reales, ya sea que la empresa lo patrocine con contratos de aprendizaje como el conocimiento que obtenga de ella con una estrategia de observación pedagógica empresarial.



Libros y artículos

AGUERRONDO, Inés (1999). El Nuevo Paradigma de la Educación para el Siglo XXI. (Ponencia presentada en III seminario de altos directivos de las administraciones educativas, Programa Ibermade-OEI, La Habana): <http://www.campusoei.org/administracion/documentos.htm>

AGUERRONDO, Inés (2003). La evaluación a examen: ensayos críticos. Miño y Dávila Editores. Madrid.

ALVAREZ, Juan Manuel (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ediciones Morata. Madrid.

BUCH, Tomás (2003). “CTS desde la perspectiva de la educación tecnológica”. En OEI Revista Iberoamericana de Educación No. 32, Mayo–Agosto. Madrid.

BUSTAMANTE, Guillermo (2003). El concepto de competencia III. Las “competencias” en la educación colombiana. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Alejandría Libros. Bogotá.

CÁMARA DE COMERCIO DE BOGOTÁ (2005). Boletín del Observatorio de Mercado de Trabajo. Primer trimestre Enero–Marzo. Bogotá.

CENTRO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN JUSTA Y ABIERTA (2003). “Los Límites de las Evaluaciones Estandarizadas para el Diagnóstico y Asistencia en el Aprendizaje”. Traducido por Prof. M. Claudia Nieto. Instituto de Investigación en Educación (IIE). U. N.

COX, Alejandra (2005). “Cambios en el mercado laboral en América Latina y el Caribe: ¿Qué significa para el sector educativo?”. En Espínola, V. y García, N. (Eds.) (2005). Modernización de la educación técnica postsecundaria: Opciones y desafíos para América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo, Diálogo Regional de Política.

DE IBARROLA, María y GALLART, Maria Antonia (coords.) (1995). Democracia y Productividad. Desafíos para una nueva educación media en América Latina. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá.

DELORS, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO. París.

DÍAZ, Mario y GÓMEZ, Víctor Manuel (2003). Formación por ciclos en la educación superior. ICFES. Bogotá.

GALLART María Antonia y JACINTO, Claudia (1997). Formación para el trabajo de jóvenes. UNICEF, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo (nodo argentino) Buenos Aires.

GARDNER, Howard (2005). *"Beyond the Herd Mentality, The Minds That We Truly Need in the Future"*. En Edweek, Septiembre 14.
<http://www.edweek.org/ew/articles/2005/09/14/03gardner.h25.html>

GÓMEZ, Hernando (1998). Educación La agenda del siglo XXI. Hacia un Desarrollo humano. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD. TM EDITORES. Bogotá.

GÓMEZ, Víctor Manuel (2005). *"Modalidades de educación secundaria y formación de actitudes y disposiciones frente al conocimiento en Colombia"*. En Revista Colombiana de Sociología No. 25. Bogotá.

GÓMEZ, Víctor Manuel (2004). *"Características de la educación media y su interfase con la educación superior en Colombia: Problemas de oferta y demanda"* Instituto de Investigación en Educación IIE. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional. Bogotá

GÓMEZ, Víctor Manuel (2000). La educación técnica de calidad puede ser también la mejor educación académica. Depto. de Sociología. UN. Bogotá

GÓMEZ, Víctor Manuel (1996). *"Un Examen al Examen de Estado"*. En Revista 'Análisis Político', N° 27. Enero-Abril. IEPRI-UN. Bogotá.

GÓMEZ, Víctor Manuel (1995). *"La Educación Media en Colombia. Un estudio del modelo INEM de diversificación"*. Cuadernos de Trabajo. No. 15. Facultad de Ciencias Humanas. UN. Bogotá.

GÓMEZ, Víctor Manuel (1993). *"El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria en Colombia"*. Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia, Fundación Antonio Restrepo Barco, Fundación Corona. Bogotá

GÓMEZ, Víctor Manuel y otros (2003). Problemas curriculares y pedagógicos del pregrado en la UN. Dirección Nacional de Programas Curriculares. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

GÓMEZ, Víctor Manuel (2003). Estudio comparativo de diversas modalidades de educación media no académica en Bogotá. Departamento de Sociología Universidad Nacional de Colombia, COLCIENCIAS. Bogotá.

GONZÁLEZ, Jorge Iván y BONILLA, Ricardo (2003). La educación y el trabajo para los jóvenes bogotanos: situación actual y políticas distritales. Centro de Investigaciones para el Desarrollo. CID. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

GONZÁLEZ, María del Carmen (1996). *“Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar”*. En OEI, Revista Iberoamericana de Educación No. 11 Educación Ambiental: Teoría y práctica. Mayo-Agosto. Madrid.

GUICHARD, Jean (1995). La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Alertes S.A. Barcelona.

GUZMÁN, Carolina (2005). Factores determinantes para la retención y los programas de apoyo para el acompañamiento de los estudiantes. Viceministerio de educación superior. Bogotá.

GUZMÁN, Juan Carlos (1999). Pobreza, participación laboral y asistencia escolar de niños y jóvenes en Colombia. Centro de estudios para el desarrollo económico – CEDE Universidad de los Andes. Bogotá.

HARGREAVES, Andy (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva. Octaedro. Barcelona.

ICFES (2002). Boletín de estadísticas de educación superior. Bogotá.

ISUS, Sofía y otros (1999). Formación para el desarrollo de la profesionalidad. CEDEFOP.

LABARCA, Guillermo (2004). *“Educación y capacitación para mercados del trabajo cambiantes y para la inserción social”*. En: Jacinto, C (Coord.) (2004) ¿Educar para qué trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina. RedEtis (IIPE-IDES) MTCyT, MTEySS, La Crujía. Buenos Aires.

LEITE, Elenice (1996) El rescate de la calificación. Herramientas para la Transformación No. 1. CINTERFOR. Montevideo

LÓPEZ, Néstor y PEREYRA, Ana (2005). Educación y mercado de trabajo urbano. Serie de debates No. 2. SITEAL, IIPE-OEI. Buenos Aires.

MARDUK, José y otros (2004). Educación Media en Colombia. Caracterización y propuesta propedéutica para su articulación con la educación superior y el mundo del trabajo. Instituto Tecnológico Metropolitano. Medellín.

OBSERVATORIO DE COYUNTURA SOCIOECONOMICA (1999). *“Jóvenes: mercado de trabajo y reproducción de la desigualdad y la pobreza en los grandes centros urbanos”*. Boletín No. 4 CID-UN. Bogotá.

OBSERVATORIO DE COYUNTURA SOCIOECONOMICA (2000) *“Estabilidad y flexibilidad del empleo en la década del noventa”*. Boletín No. 5 CID-UN. Bogotá.

OECD (2004). *Career Guidance and Public Policy. Bridging The Gap*. OECD. Paris.

ORTEGA, Juan Ricardo (Dir.) (1999). *Seguimiento y perspectivas laborales de una muestra de bachilleres egresados de colegios oficiales y privados en Santa fe de Bogotá en al año 1993 al año 1997*. Centro de estudios para el desarrollo económico -CEDE- Universidad de los Andes. Bogotá.

PIECK, Enrique (comp.) (2001). *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. UIA/IML/UNICEF Cinterfor-OIT, RET y CONALEP. México.

PÉREZ, Ángel (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Editorial Laboratorio Educativo. Caracas.

SECRETARIA DE EDUCACION DISTRITAL (2004). *Plan sectorial de educación 2004–2008. “Bogotá, una gran escuela”*. SED. Bogotá.

SECRETARÍA DE HACIENDA DISTRITAL DE BOGOTA (2004). *“Actualidad Económica de Bogotá”*. Dirección de Estudios Económicos, No. 3. Bogotá.

SECRETARÍA DE HACIENDA DISTRITAL DE BOGOTA (2005). *“La educación básica y media en Bogotá DC”*. Dirección de Estudios Económicos, serie Equidad y Bienestar, No. 8. Bogotá.

RAMÍREZ, Jaime (2001). *“Estrategias para generar una transición formativa escuela-trabajo en los jóvenes pobres urbanos. El papel de los actores sociales involucrados.”* En: Pieck, E. (coord.) (2001). *Los jóvenes y el trabajo*. UIA/IML/UNICEF & Cinterfor-OIT, RET y CONALEP. México.

ROMERO, Daniel y TORRES, Napoleón (1997). *Consejería Escolar y Orientación Vocacional en la Educación Moderna*. Universidad Pedagógica y Tecnológica. Tunja.

TENTI, Emilio (comp.) (2003). *Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso”*. IPE-UNESCO. Altamira. Buenos Aires.

ZANETTI, Luis Javier (1980). *“Los objetivos de la Escuela Media”*. Kapelusz, Madrid.

CINTERFOR

www.cinterfor.org.uy

Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A.C.

SISTEMAS NACIONALES DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

MUESTRA DE PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y DEL MUNDO DESARRO-
LLADO (*Recopilación*) Agosto del 2000

www.ifie.edu.mx/sistemas_nacionales_de_evaluacion_educativa.htm

EL TIEMPO

www.eltiempo.com

Ministerio de Educación Nacional

www.mineducacion.gov.co

Secretaria de Educación Distrital

www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/prensa/archivo_noticias_2005_3/

Colombia Aprende

www.colombiaaprende.edu.co

Red Académica

www.redacademica.edu.co

Portales en Latinoamérica

www.relpe.org/miembros.html

www.educarchile.cl/home

www.mep.go.cr/estudiantes/index.asp

EEUU

www.collegeboard.com

www.petersons.com

Portales de observatorios laborales

www.graduadoscolombia.edu.co

www.ccb.org

www.sena.gov.co

www.observatoriodeltrabajo.org

www.observatoriolaboral.cl/

Observatorios de Juventud

www.diba.es

www.youthwork.com

Portales de Orientación Socio-profesional, vocacional, laboral, etc.
www.mined.gob.sv/apremat/componente8.htm
www.education.gov.bh/english/links/index.asp
www.edu.cn/english/education/introduction/introduction_h/index.shtml
<http://europa.eu.int/ploteus/portal/home.jsp>
<http://orienta.mecd.es/orienta/piop/jsp/index.jsp>
www.insaforp.org.sv/
www.myfuture.edu.au
www.orientacionvocacional.cl
www.chilecalifica.cl/WebCMOrientacionWeb/
www.realgame.org



iiedu

instituto de investigación en educación
Publicaciones

Este libro
se terminó de
imprimir
el día 1º de agosto
del año 2006, en los
talleres del *Grupo
Editorial Apsis*,
con un tiraje de
2.000 ejemplares
para consulta
académica.



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**

Secretaría
Educación