

La educación para el trabajo en el retroceso de la economía industrial: el imperativo de la innovación, el emprendedurismo y la autoadministración*

Por *Hugo Buitrago Carvajal***

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

(Sena, 1984)

Introducción

La educación para el trabajo constituye un entramado de relaciones entre las demandas de inclusión social, las exigencias del sector económico y las utopías educativas. Es una modalidad educativa

* Artículo recibido en septiembre de 2014.
Artículo aprobado en noviembre de 2014.

Artículo de investigación derivado del trabajo de grado “Educación para el trabajo y desarrollo humano en los inicios del siglo XXI: inclusión social, emprendimiento y autogestión”, presentado en el 2014 para optar por el título de Magister en desarrollo educativo y social.

** Licenciado en Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional y Magister en Desarrollo Social y Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano–Cinde.

inmersa en las dinámicas socioeconómicas, y funciona en medio de coacciones y exigencias en las que surge su estatus y aquello en lo que deviene. Las características actuales de esta modalidad educativa en Colombia se gestaron a finales de los años noventa y comienzos de la primera década del 2000, cuando la educación no formal se integró a los pregrados como los ciclos de fundamentación.

Estos cambios se enmarcan en modificaciones del sistema económico y del orden social en Colombia. De un lado, la apertura económica, el crecimiento de las importaciones y los proyectos de tratados de libre comercio acercaron el país a un modelo económico desindustrializado con un gran crecimiento de la economía basada en servicios. En ese sentido, educar trabajadores para la industria comienza a perder relevancia. Por otro lado, la lucha oficial contra el narcotráfico consiguió reducir a los capos y aminorar a los grupos al margen de la ley, principalmente a la guerrilla. Así, los jóvenes ‘marginales’ que durante los años ochenta constituyeron un riesgo social por la posibilidad de articularse con la ilegalidad devinieron en una población desempleada con escasas posibilidades de educarse o de integrarse a la economía formal del país. Debido a esto la educación para el trabajo se convirtió en un tema álgido de la política pública que articulaba la posibilidad de educación y de empleabilidad.

Partiendo de esta introducción, ha de anotarse que el presente trabajo se enmarca en un corte histórico y propone una perspectiva ontológica de la educación actual en relación con el trabajo en Colombia, todo con el fin de caracterizar su estatus, aquello en lo que ha devenido y, asimismo, las diversas relaciones que la atraviesan. Se empleó el enfoque histórico arqueo-genealógico desde la perspectiva de Michel Foucault, la cual propone explorar las relaciones discursivas variadas, las circunstancias históricas, prácticas, debates, teorizaciones y concepciones que caracterizan un tema. Este enfoque aporta una mirada panorámica que posibilita las críticas conscientes de las fuerzas y tendencias en las que se inscribe esta modalidad educativa. En un primer momento se pre-

sentará el enfoque del trabajo y posteriormente los resultados derivados en distintos apartados, los cuales, a su vez, permiten la exposición de aspectos tales como los cambios del ámbito económico colombiano y los imperativos surgidos en la educación para el trabajo.

Enfoque histórico de abordaje: la arqueo-genealogía

El enfoque arqueo-genealógico es una investigación histórica sobre la configuración del presente planteada por Michel Foucault. Este enfoque se aleja de la pretensión de recoger hechos del pasado para ordenarlos en una línea del tiempo y exponer su continuidad. La arqueo-genealogía propone una historia del discurso, de las formas de hablar y de concebir la realidad; formas móviles, en constante cambio y atravesadas por múltiples saberes. En Colombia el abordaje investigativo de la educación para el trabajo se ha hecho desde los estudios de caso, el estudio del impacto de implementación de metodologías o herramientas tecnológicas y las críticas que señalan las consecuencias negativas o positivas de privilegiar la educación técnica sobre la académica.

El enfoque arqueo-genealógico deja de lado esas u otras elaboraciones conceptuales sobre el objeto de estudio; es decir, no emplea como punto de partida un marco conceptual previo, una hipótesis a demostrar o una delimitación existente del tema. Por el contrario, toma distancia de las teorías, de las críticas positivas o negativas y de las formas canónicas de abordaje para comprender el tema en su generalidad. En vez de usar una matriz de categorías predefinidas para organizar los datos con los que se trabajará, parte de la dispersión de todos los datos para organizarlos de acuerdo a las categorías que ellos sugieran. Ello implica iniciar la investigación sin previas delimitaciones de tiempo o sin preguntas problémicas surgidas de la perspicacia del investigador. Así se evaden los esquemas de la investigación tradicional: plantear una pregunta o hipótesis, recolectar datos que soporten el punto de partida y concluir lo que se había propuesto.

Desde la propuesta de Foucault (1979), la arqueología “interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él [discurso], de la formación discursiva a que pertenece” ((p.223). Es decir, recoge restos discursivos dispersos y reconstruye las relaciones entre espacios, sujetos, saberes e interacciones de poder que giran en torno a un tema. Por otra parte, “la genealogía estudia su formación dispersa, discontinua y regular a la vez” (Foucault, 1992, p.64). La unión de los dos enfoques descritos interroga un archivo físico de documentos históricos sin imponer la oposición trivialidad-originalidad o banalidad-autoridad para descubrir qué enunciados se encuentran en él, cómo se relacionan y cómo producen el tema investigado. En otras palabras, el trabajo de la arqueo-genealogía consiste en organizar un archivo de documentos históricos que traten sobre el tema: manuales, artículos de periódicos, publicidad, reglamentos, leyes; posteriormente se localizan temáticas recurrentes en los diversos documentos y se rastrea cuándo aparecen o desaparecen. Los puntos de aparición y desaparición generan cortes históricos, razón por la cual no se parte de una delimitación temporal previa; el tema sugiere sus propios momentos de aparición, desaparición y puntos de giro. Con este enfoque no se busca trasladar los conceptos de un autor, en este caso Foucault, a otro contexto; por el contrario, el objetivo es construir nuevas relaciones y conceptos a partir de usar una metodología de trabajo similar.

La arqueo-genealogía describe qué verdades se anidaron en un tema y cómo terminaron por legitimarlo de una determinada manera. Ello implica buscar en un archivo el perfil histórico de un tema y las relaciones que le otorgaron aquellas características que lo convierten en algo natural en el presente. Con ese propósito se realiza una inmersión en el conjunto de documentos que hablan sobre el tema o archivo histórico. Se cortan, se clasifican o categorizan trozos discursivos en series temáticas que están dispersas en diversos documentos pertenecientes a fuentes y años diferentes. Las series se pueden analizar a manera de curvas que muestran la frecuencia de aparición de un tema y determinan las discontinuidades y las rupturas. Permite demostrar que las verdades que

componen el tema son producidas en una época gracias a un efecto de verificación o legitimación proveniente de enunciados que circulan en múltiples campos sociales, lo cuales son superpuestos para hacer que un discurso nazca, muera o se transforme.

Definido por Foucault (1979), el discurso es un “conjunto de enunciados en tanto que dependan de la misma formación discursiva; no forma una unidad retórica o formal (...); está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia” (p.198). De allí que se considere el discurso como una serie de enunciados diversos agrupados en torno a una verdad institucionalizada que se presenta como autónoma. Ello quiere decir que los enunciados no son ‘ideologías’ escondidas en el corazón de un discurso, todo lo contrario, son relaciones visibles que debido al efecto del discurso que las ata aparecen separadas. De ahí que los enunciados como unidad de análisis se relacionen entre sí, formando familias que, al consolidar una relación, crean un espacio discursivo o discurso. No se reducen a una mera proposición o a una frase como lo sugiere el término según la lingüística. “Los enunciados no son lo dicho sino la función de lo dicho” (Deleuze, 1987, p.33), es decir que el enunciado constituye la verdad que subyace a un sinnúmero de emisiones verbales consideradas verdaderas; delimita lo que es cierto o falso dentro de un espacio discursivo.

Para la presente investigación, la concepción arqueo-genealógica de la investigación histórica se operativizó en cinco pasos llevados a cabo durante el 2013 y el 2014. Ellos consistieron en:

- 1- Recolectar documentos para conformar y delimitar un archivo de más de 300 documentos distribuidos por año de aparición entre 1980 y 2013.
- 2- Lectura y codificación de los documentos en el software Atlas.Ti a partir de la identificación de temáticas aparecidas en el archivo

bajo etiquetas que las agruparon de manera transversal a pesar de encontrarse en diversos documentos y momentos históricos.

- 3- Agrupación de los códigos que contenían temas relacionados en familias o macro códigos.
- 4- Establecimiento de relaciones entre familias de temas y agrupación de familias con mayor número de relaciones.
- 5- Agrupación de polos temáticos con sus relaciones e identificación de las grandes temáticas las cuales se asimilaron como enunciados.

Con estos 5 pasos se abordó el tema de la educación para el trabajo y desarrollo humano en Colombia, modalidad educativa surgida con la Ley 1064 de 2006 para reemplazar la educación no formal, establecida con el Decreto 088 de 1976. En esta investigación se encontró que las características actuales de la educación para el trabajo se gestaron en los años noventa, por lo cual se realizó un corte en esta década.

Cambios en el mundo del trabajo

La misión principal del Sena, institución que acoge al 58% de los estudiantes en educación para el trabajo¹, es la formación de mano de obra calificada para la industria y el sector agrícola colombiano. Esta misión se definió como: “El Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) dará formación profesional a los trabajadores jóvenes y adultos de la industria, el comercio, la agricultura, la ganadería y la minería” (Art. 2, Decreto 164, 1957). Sin embargo, el proceso de desindustrialización acelerada en Colombia dejó sin bases este objetivo. Los años noventa representan el punto de quiebre para la economía industrial. Según Clavijo et al. (2012), mientras en los años ochenta la participación del sector industrial en el producto interno bruto se mantuvo entre el 24%

1. Según el Sistema Nacional de Información de Educación Superior - Snies en su versión 2004.

y 22 %, durante los noventa esa participación cayó del 20.8 % al 14 %. Para el 2012 la industria representa el 12.6 % de participación en la economía nacional.

Esta caída no solo se evidenció en la industria, el sector agrícola pasó de tener una participación del 18.1 % al finalizar los noventa a un 8.1 % en el 2010. Es decir, aunado al proceso de desindustrialización, también se dio otro de desagropecuarización. En sentido inverso, el sector de los servicios creció a pasos agigantados al punto de alcanzar un 59.1 % en la participación del producto interno bruto para el 2010. Esta reorganización de la producción económica en el país resignificó los términos de la empleabilidad, puesto que los empleos perdidos en la industria y el agro no fueron generados en el sector servicios. Así, para el 2008 el 50.9 % de la población se empleaba en el sector informal y, según el Dane, para el 2014 esta cifra se encuentra en 49 %. La desindustrialización y la desagropecuarización se evidenciaron en 1994, cuando se oficializó la apertura económica de Colombia. Posteriormente, a partir del 2002 se buscó el tratado de libre comercio con Estados Unidos, el cual se firmó en el 2012. Así, Colombia se consolidó como economía mundializada y tomó fuerza la idea de la libre competencia de mercados. Integrado a estas competencias de mercados, la informalidad—que roza el mundo de la ilegalidad—, la piratería y el contrabando también se erigió como una actividad económica sólida.

A finales de los años noventa, la apertura económica se vio como la responsable del atraso del país y, a la vez, se consolidó como la causa principal entre otras posibles. Ello significó una ruptura frente a la visión de esta década, y como prueba de ello, en 1995, se encuentra la descripción que realizó la revista Dinero de los males del país: “Todos contemplamos impávidos la crisis actual, que atribuimos a la corrupción, al narcotráfico, a la narcoguerrilla y a la ineptitud de los gobernantes”. El Estado se encontraba enfrascado en una guerra por el exterminio del narcotráfico y por la deportación de los capos hacia Estados Unidos, lo cual representaba el mal del país. También la corrupción y la descomposición de

la clase gobernante aparecían como parte del mal que debía combatir el país. Sin embargo, para finales de los noventa y comienzos del 2000 las mafias del narcotráfico estaban desmontadas. En ese momento, los gobiernos se centraron en el exterminio de la guerrilla, la desmovilización de los grupos paramilitares y la reducción de la corrupción.

Con la desarticulación del contra-Estado, conformado por el narcotráfico, y posteriormente con la desmovilización de los grupos paramilitares, Colombia asistió a un pequeño posconflicto. En ese periodo, los desmovilizados y los jóvenes sin educación pasaron a aumentar las cifras de desempleo. Frente al retroceso del narcotráfico y al avance en la construcción de credibilidad que lograron los gobiernos después del 2000, la apertura económica se estableció como causante de la desagropecuarización y la desindustrialización.

En el Informe de Desarrollo Humano del 98 (Misión Social, DNP 1998, p.22) se decía que la crisis de la industria durante los noventa era el resultado de un proceso que tenía claros síntomas de enfermedad holandesa: la abundancia de recursos no se convirtió en inversión productiva. El país desperdició la mayor bonanza de su historia. Los excedentes provenientes del exterior alimentaron la dinámica especulativa, en lugar de haber fortalecido el tejido industrial y agropecuario del país. (Departamento Nacional de Planeación & Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1999, p.43).

Vale aclarar que por ‘enfermedad holandesa’ nos referimos al aumento de ingresos en un sector con consecuencias perjudiciales en los demás, y en el caso colombiano trajo una secuela mayor: la desaparición del empleo. La desindustrialización y desagropecuarización implicó la desregulación del mercado del empleo. Así surgió la pregunta ¿para qué trabajo formar? Gran parte del empleo migró a la economía de los servicios, un sector cambiante donde las contrataciones se hicieron flexibles. Apareció la contratación por prestación de servicios o por temporales, lo cual generó empleo por periodos cortos que, en el mayor de los casos, no superaba los seis meses. Esto fortaleció el sector informal pero

afectó a quienes comenzaban la vida laboral, pues no alcanzaban estabilidad laboral ni experiencia concreta en un área específica.

La preocupación por la población juvenil fue más que evidente durante la década del noventa. Instituciones como el Viceministerio de la Juventud, el Programa Colombia Joven, entre otras estrategias, manifestaron la preocupación por orientar y recuperar para el Estado la juventud, sobre todo la perteneciente a ‘población vulnerable’ ya que este grupo poblacional representó el riesgo de violencia e ilegalidad. De igual forma, es notoria la inquietud por la inserción efectiva al trabajo y la permanencia en el sector formal. La corporación Paisa Joven expresa esta preocupación de la siguiente manera:

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

La Conexión entre retroceso de la economía industrial y agropecuaria, el fuerte periodo de violencia originada por el narcotráfico que se debilitó y la población juvenil vulnerable se convirtieron en una preocupación: que los jóvenes encontraran como única opción de subsistencia la violencia. La educación para el trabajo, en este contexto, adquirió un rol crucial puesto que tenía la capacidad de generar un puente entre la población juvenil, desempleada y pobre, y el mundo del trabajo.

Sin embargo, la conexión entre educación para el trabajo y mundo laboral real se hizo cada vez más difícil. Si bien el objetivo del Sena fue la formación en el trabajo, ese propósito se desplazó hacia una formación

para el emprendimiento. Apareció la importancia de flexibilizar el perfil y la capacidad de autogestionar la propia empleabilidad. Con ello tomó fuerza un nuevo perfil del trabajador, el cual se alejó del modelo inicial de empleado capacitado para entrar al mercado formal y estabilizarse en un puesto de trabajo. Esto, al parecer, en contravía a la preocupación estatal por el crecimiento del sector informal fruto de microemprendimientos familiares y de la economía del ‘rebusque’.

Aprender a aprender

Con la flexibilización del mercado del trabajo y la inestabilidad de los empleos aparecieron otras demandas para los trabajadores colombianos. Ya no se trató de contratar personal formado para una labor específica, tampoco de capacitarse o actualizarse para permanecer y crecer en un trabajo. Se trataba de entrenarse y reentrenarse constantemente en múltiples áreas, de aprender a generar innovación y valor agregado sobre la labor productiva. Más allá de este imperativo de la innovación y la administración de la competencia se trataba de aprender a aprender y aprender a reorientar el propio perfil ocupacional.

Durante los años ochenta y noventa una de los principales retos de la educación para el trabajo fue responder a las necesidades de la industria y al sector agropecuario. Se presuponía que debía formar mano de obra de acuerdo a los requerimientos específicos del contexto y de los empresarios. A partir del 1994, con la ley 119, se definió que la formación para el trabajo debía coordinarse con el sector productivo; entonces, el número de trabajadores formados y los saberes que se debían impartir se concertaban con los puestos de trabajo disponibles y las competencias que debían poseer determinadas ocupaciones. El conocimiento se parcializó con el fin de asegurar una inserción efectiva en el empleo.

Sin embargo, tanto el bachillerato como la educación técnica y tecnológica entraron en la tendencia a buscar un perfil más cercano a las habi-

lidades cognitivas de autogestión. Según los medios, se había efectuado una devaluación del título de bachiller: “El número de bachilleres es cada vez más abundante, (...), la formación generalista y académica es la predominante, de tal manera que no poseen destrezas y habilidades reconocidas por lo que su tasa de desempleo es igualmente alta” (González & Bonilla, 2003, p.33). A su vez los empresarios se quejaban porque “[se] encuentran menos bachilleres que hayan desarrollado competencias laborales mínimas, como leer y escribir con sentido crítico, trabajar en equipo, manejar procesos, comunicarse, adaptarse a los cambios, solucionar problemas, ser creativos y tomar decisiones” (Perilla, 2003). Esas nuevas demandas de los empresarios ya no se relacionaban con operarios efectivos y trabajadores con dominio de técnicas específicas sino con aptitudes creativas, cognitivas, sociales y empresariales.

El perfil demandado por los empresarios se desplazó totalmente de la formación en competencias específicas o de acuerdo a las demandas de las empresas. El nuevo perfil se centra en competencias actitudinales, intelectuales, sociales y tecnológicas; competencias más familiares con la educación formal universitaria que con la educación para el trabajo tradicional. En ese sentido, formar bajo el modelo técnico y tecnológico por encargo para el sector industrial o agrícola, que decrecían aceleradamente, devino una labor obsoleta. Así, aparece como imperativo la necesidad de integrar la educación no formal a la educación formal, de tal forma que brinde otras posibilidades a los trabajadores de nivel operativo-técnico. La separación tajante entre la educación no formal y formal, establecida en la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994, se hizo difusa. Formar en la práctica seguía siendo un imperativo de esta educación, por esa razón se mantienen los contratos de aprendizaje. Pero la educación para el trabajo debía adicionar componentes que fueran más allá de la operatividad. En esa medida, el modelo aprendiz-instructor entró en tensión puesto que ya no se trató del aprendizaje repetitivo de una técnica, sino de uno creativo y crítico que tradicionalmente le correspondía a la formación profesional formal. Así, la educación no for-

mal se aproximó a la educación formal hasta el punto de ser absorbida por esta. En ese contexto de las nuevas demandas empresariales, de la flexibilización del mercado del empleo y de la cada vez mayor cobertura de la educación técnica y tecnológica, apareció la formación para el emprendimiento. Bajo la consigna del emprendimiento se dijo que los egresados de este nivel educativo no deberían formarse para salir a buscar empleo sino para crear su propio trabajo. Ello implicó exigencias mayores para los jóvenes beneficiarios de este nivel educativo quienes se formaban en un modelo de educación por competencias, el cual fue implementado en Colombia en los noventa. El modelo de educación por competencias se opuso a la educación de corte academicista y su aplicabilidad definió su concepto principal como: “Por competencia se entiende la capacidad productiva de una persona que se define y mide, en términos de su desempeño” (Institución Educativa Félix de Bedout Moreno, 2007, p.10). ‘La competencia’ representó la articulación educación-trabajo que permitió el seguimiento del estudiante a través de tareas aplicativas y prácticas, lo cual se acomodó perfectamente a la formación de operarios para la industria.

Con este modelo se dividieron en tres las competencias que debían adquirir los trabajadores: competencias básicas -aspectos cognitivos, comunicativos, corporales, éticos, espirituales-; competencias generales -trabajo en equipo, planeación, soluciones a problemas-; y competencias específicas -las definidas por los empresarios-; (Gallart & Bertonecchio citados por Martín, 2005). A finales de los noventa se comenzó a hablar de competencias psicosociales, intelectuales, conductuales, profesionales y técnicas que delimitaron el perfil del emprendedor.

En ese contexto, el papel de la tecnología se consolidó también como un imperativo de la educación para el trabajo, como una nueva forma de alfabetización. Desde la aparición de las tecnologías de la comunicación en los años cincuenta el Gobierno trató de implementarlas como estrategia para ampliar la cobertura de la enseñanza: bachillerato por radio y telesecundaria. Con la aparición de internet la educación virtual

se consolidó, pues funcionaba como herramienta flexible y mucho más rica en lenguajes que la radio o la televisión. Incluso se trató de implementar la educación virtual por teléfono celular: en el 2007 el Sena desarrolló un aplicativo para educar con educación para el trabajo desde dispositivos móviles.

La descentración del conocimiento que produjo internet, y ya iniciada por las demás tecnologías de la comunicación, fue mucho más radical, pues puso a circular todo tipo de conocimiento en diversos lenguajes y accesible 24 horas. Así se consolidó la casi obsolescencia de la educación de corte intelectual tradicional. Las instituciones educativas ya no fueron el lugar donde circulaba el conocimiento y donde se producían las grandes innovaciones del saber. El conocimiento se fue al mundo cotidiano y a la web. Sin embargo, Colombia no poseía la infraestructura, por lo cual la conectividad devino otra necesidad imperativa: llevar Internet a todos los lugares de Colombia, e incluso prometer en campañas políticas que cada estudiante tendría un computador o una tablet se volvió común; si en algún momento la promesa política respecto a la educación era construir escuelas, la promesa se convirtió en llevar internet a todos los rincones.

Internet permitió acceder a la información desde cualquier lugar del mundo y el Ministerio de Educación planteó esta situación de la siguiente manera: “En el siglo XXI, los estudiantes tienen mayor acceso a información que les permite de manera autónoma, conocer, interrelacionarse y encontrar rutas diferentes para buscar respuestas no sólo a sus problemas escolares sino aquellas preguntas que tiene que ver con su desarrollo personal” (Ministerio de Educación, 2011). Esto implica que actualmente el problema de la educación ya no es generar acceso a la luz del conocimiento, lo cual era propio del siglo XIX, sino desarrollar autonomía en las personas para administrar su aprendizaje. Así pues, la educación virtual comienza a tomar fuerza y tímidamente se erige como modelo alternativo a la educación formal por las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la comunicación. Al respecto Eva Janette

Prada² comenta que “la educación virtual favorece el desarrollo de competencias en el uso de la tecnología, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y la posibilidad de intercambiar experiencias con compañeros de diferentes regiones” (Portafolio, 2011, 16 de agosto). La idea de los enormes beneficios de la educación virtual y de las posibilidades abiertas por internet pone sobre la mesa, de nuevo, el tema de la autonomía.

La capacidad de autodirigirse constituye el nuevo desafío de la educación: enseñar a administrar el propio proceso de aprendizaje. Enseñar a auto-enseñarse será la nueva tarea de la educación en general. Este modelo va más allá de la formación por competencias, como aparecía en sus primeras etapas, puesto que exige habilidades de creatividad: “Para lograr una mayor participación en la dinámica económica mundial se debe trabajar en torno a factores de competitividad como la innovación, la segmentación de mercados, la adquisición y adaptación de tecnología y la articulación de las cadenas productivas” (Sena, 2003). Con ese modelo, los trabajadores se educan en una tarea teniendo como énfasis la administración de su competencia para poder desplazarla fácilmente. Entonces, con la volatilización del trabajo, la internacionalización de la economía y el emprendimiento como la posibilidad más factible de empleo de la población vulnerable, se hizo más evidente la necesidad de aprender a aprender.

Después de haber surgido como una forma de entrenamiento o de formalización de los conocimientos de los trabajadores, la cual se miraba como una modalidad educativa inferior, la educación para el trabajo se puso a la vanguardia en los avances de la educación. El Sena reconoce la posición de su modelo frente a la educación contemporánea diciendo que: “La formación basada en competencias se conjuga muy bien con las alternativas emergentes en el mundo educativo, como son el autoaprendizaje, la desescolarización, el uso de las nuevas tecnologías

2. Directora de Calidad para la Educación Superior del Ministerio de Educación.

y el aprendizaje en el trabajo” (Sena, 2011). Así, ese modelo educativo cuestiona el modelo tradicional de formación de corte academicista y conservador.

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

En el 2006, con la ley 1064, la educación no formal pasó a llamarse educación para el trabajo y desarrollo humano. Este cambio se gestó desde comienzos de los años noventa con dos reformas al Sena (Ley 119 de 1994 y Conpes 2945 de 1997). Posteriormente, después del 2000, se dio una fuerte aproximación a la educación formal a tal punto que entrará a ser parte de ella. Ello no quiere decir que se haya perdido el componente de inclusión social o de educación por encargo para ciertos puestos en la industria. Tampoco quiere decir que el modelo tradicional de enseñanza instructor-aprendiz, enseñanza en aula con metodologías teóricas o aprendizaje tradicional en un puesto de trabajo, esté en extinción.

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

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

Los jóvenes se funden en grupos poblacionales más amplios, lo cual hace que el papel central que tenían en los años noventa ceda paso a las prioridades del contexto social en el cual se encuentran inscritos. Esto llevó a que las leyes e instituciones que se dedicaban exclusivamente al tema de los jóvenes desaparecieran. De un lado, la educación conectada

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

En el 2004, el presidente de la época, Álvaro Uribe decía: “Se acabó la marcación del ser humano al que se le decía: por estos años queda marcado para estudiar, por estos años marcado para trabajar. El gran reto es estudiar y trabajar toda la vida, alternando lo uno con lo otro” (El Tiempo, 2004, 19 de octubre). La alternancia entre educación y trabajo señala tres características de la formación contemporánea: trabajo como forma de obtención de recursos, trabajo como aplicación y formación en la práctica, y educación constante para readecuarse continuamente a los cambios del mercado laboral. Por tanto, el valor del trabajo ya no aparece como el bien supremo con capacidad de sacar a las poblaciones marginales del peligro del vicio y de la perturbación social sino como un presupuesto para la existencia. La formación para el emprendedurismo, que aparecía como una posibilidad a mediados de los ochenta, se consolidó durante la década siguiente. El trabajo formal se desplazó al nivel profesional, pues los niveles inferiores de educación implican contratos temporales. La posibilidad más consolidada para trabajadores con baja cualificación es la creación de pequeñas empresas o pequeños negocios de los cuales se pueda derivar el propio sustento y generar empleo. Así, en el 2006 se creó la Ley 1014 para promover la cultura del emprendimiento, la cual fortaleció el Fondo Emprender creado en el 2003.

El emprendedurismo no es exclusivo de la educación para el trabajo, se encuentra en todos los niveles de la sociedad. Uno de los referentes de este modelo de emprendedor lo encarna Jerónimo Uribe, hijo del expre-

sidente Álvaro Uribe, quién a mediados de la década del 2000 funda la microempresa SalvArte para exportar artesanías. Ello se une al surgimiento de premios y menciones a empresas, empresarios e iniciativas de innovación en diversos ámbitos sociales. La crítica más evidente a este modelo ha sido el carácter transitorio, poco estable y poco innovador de los emprendimientos estudiantiles:

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

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

La tecnología sigue jugando un papel importante dentro de la educación para el trabajo desde una doble perspectiva. Por un lado se da la tecnología en términos de maquinarias de producción y procesamiento de materias primas. Así, el Sena y las mismas universidades han necesitado adquirir maquinaria o establecer convenios para realizar entrenamiento y prácticas donde se usen la tecnología. Por otro lado, las tecnologías de la información se han consolidado como un imperativo de la educación en todos los niveles para potenciar las habilidades de aprendizaje, de búsqueda y difusión de información. La valorización de la virtualidad en todas sus formas –educación virtual o educación con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación-Tic– se estableció

como valor innegable. Ello significó la alfabetización electrónica de la población así como el despliegue de estrategias para enseñar a usar las Tic como forma de autoaprendizaje. El Sena pudo ampliar su cobertura virtual la cual en el 2002 llegaba a 6.000 estudiantes en esta modalidad³. Esto considerado frente a la educación formal y academicista que ha parecido más tímida frente a dichas estrategias de formación.

La consolidación del Sena, y de la educación para el trabajo en general, significó la formalización de esta modalidad educativa, pero aunque pudo implicar cierta academización, el movimiento va en sentido contrario; es decir, la educación formal se ha acercado cada vez más al trabajo y a la preparación en habilidades específicas mediante las prácticas laborales. Ello, teniendo en cuenta que se habla de modalidades pertenecientes a ámbitos diferentes: la educación formal pertenece al Ministerio de Educación y la educación para el trabajo pertenece al Ministerio del Trabajo. Al estar muy próxima a la economía laboral, la educación para el trabajo ha tenido que direccionarse por los cambios de la economía nacional, en los imperativos de inclusión social y en las demandas locales de formación específica. Ello la ha llevado a encontrar en la educación formal un elemento para educar los trabajadores de un capitalismo cognitivo que exige producción de conocimiento e innovación como forma de valorización de los productos. Esas formas de producción del capitalismo cognitivo (posoperaista o posobrerista) privilegia ciertos tipos de conocimiento emparentados con trabajo comunicativo, de análisis simbólico y de manipulación de afectos (Hardt y Negri, 2000, p.293).

Lo anterior implica que el trabajo industrial tradicional se fraccionó en islas productivas autónomas coordinadas y ubicadas en distintos lugares del planeta, lo cual debilitó la centralización y la territorialización a favor de la autonomía del trabajador. Ello generó mayor libertad para

3. Datos de El Tiempo, 2002, 29 de noviembre.

producir valor agregado a partir de la creatividad desplegada sobre el producto. En ese sentido, la innovación, las soluciones prácticas y el conocimiento no solo son necesidades para la actividad realizada, también son productos con un alto valor comercial. Es por esta razón que las estrategias desplegadas para entrar a una economía más ‘cognitiva’ han costado un gran esfuerzo, pues implica ir al paso de las vanguardias de la comunicación como estrategia educativa:

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

Conclusiones

Los desafíos que plantea la educación para el trabajo a la educación formal son: la educación en la práctica laboral de una economía en constante cambio, la educación para la inclusión social en el trabajo capitalista contemporáneo, el uso de las Tic para ampliar la cobertura e incluir las nuevas formas de aprendizaje y la educación para enseñar la autoadministración de los procesos de aprendizaje. El Departamento Nacional de Planeación dice que “el enfoque de formación por competencias es una respuesta al desafío del aprendizaje permanente, que engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones” (Departamento Nacional de Planeación, 2004, p.8). Así, este modelo educativo se ha erigido como el norte más adecuado para la educación

formal por encabalar formación práctica, operativa y cognitiva gerencial para las formas actuales de producción capitalista.

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

Es entonces cuando aprender a aprender, formar en meta-aprendizaje y en autonomía, es una verdad que se consolida en la educación contemporánea. Ello desafía el modo de ser de las instituciones, el conocimiento que deben formar y el tipo de conocimiento que deben valorizar. Este cambio en la concepción de la educación para el trabajo también concierne a toda la educación superior en general. La fusión de las dos modalidades, aunque ya decretada, aún se está consolidando y todavía quedan preguntas por responder como: ¿se está incluyendo la formación humanista y de pensamiento en la educación para el trabajo, o la educación formal está deviniendo toda una educación para el trabajo en el capitalismo contemporáneo?, ¿qué estatus social adquiere la formación aplicada al mundo del trabajo frente a la investigación de carácter netamente académica, teniendo en cuenta la visible separación entre universidad e industria que impera en las universidades colombianas?, ¿cómo integrar efectivamente a la educación universitaria las instituciones técnicas, quitando el lastre de formación de operarios tradicionales? Interrogantes que se irán resolviendo con el tiempo y que, a su vez, se integran de manera directa con las necesidades y avances propios de un país que ha encontrado en la educación para el trabajo una posibilidad de avance en las diferentes dimensiones del sujeto y la sociedad.

Bibliografía

- Clavijo, S; Fandiño, A y Vera, A. (2012). *La desindustrialización en Colombia: análisis cuantitativo de sus determinantes*. Bogotá: Anif.
- Decreto 164 de 1957 Por el cual se organiza el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 29475. Colombia, 6 de agosto de 1957.
- Deleuze, G. (1987). *Sobre Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE. (2014). *Medición del empleo informal y seguridad social: trimestre móvil diciembre 2013 - febrero 2014*. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech_informalidad/re_ech_informalidad_dic_feb2014.pdf
- Departamento Nacional de Planeación y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. (1999). *Informe de desarrollo humano para Colombia, 1999*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Departamento Nacional de Planeación. (2004). *Consejo Nacional de Política Económica y Social - Conpes 81: Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia*. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/articles-277170_81.pdf
- Díaz, C. y Celis, J. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), 371-380.
- El Tiempo. (29 de noviembre de 2002). SENA virtualiza su formación. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1327064>
- El Tiempo. (19 de octubre de 2004). Educación superior debe ser piramidal. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1519128>

- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México D. F: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Gallart, M. y Bertoncello, R. (1997). *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo: Cinterfor.
- González, J. y Bonilla, R. (2003). *La educación y el trabajo para los jóvenes bogotanos: situación actual y políticas distritales*. Bogotá: Centro de Investigaciones para el Desarrollo-CID, Universidad Nacional de Colombia.
- Hardt, M. y Negri, T. (2000). *Empire*. Cambridge: Harvard University Press.
- Institución Educativa Félix de Bedout Moreno. (2007). *Proyecto de educación media técnica*. Medellín: Institución Educativa Félix de Bedout Moreno.
- Hernández, J. C. (2000). Educar en competencias: La experiencia de la Corporación Paisajoven de Colombia. *Boletín técnico interamericano de formación profesional. Capacitación laboral de jóvenes*, (150), 125-150.
- Ley 119 de 1994 Por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el Decreto 2149 de 1992 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 41216. Colombia:9 de febrero de 1994.
- Martín, M. (2005). *Una lectura crítica de la temática Estado, educación y trabajo en el escenario de los 90*. Buenos Aires: Séptimo Congreso de Estudios del Trabajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan sectorial educativo 2011-2014*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Perilla, S. (31 de agosto de 2003). Educados para trabajar. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1023911>
- Portafolio. (16 de agosto de 2007). Exigen nuevos requisitos para las entidades dedicadas a la educación para el trabajo. *Portafolio.co*. Recuperado de http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-2620350
- Secretaría de Desarrollo Económico y Universidad del Rosario. (2010). *Plan distrital de formación para el trabajo: formación para el trabajo con cali-*

dad, pertinencia, equidad e innovación. Bogotá: Secretaría de Desarrollo Económico y Universidad del Rosario.

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

Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA. (2003). *Enfoque colombiano.* Bogotá: SENA.