



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

innovemos5
Red Regional de Innovaciones Educativas
para América Latina y el Caribe



Educación y Trabajo

**Lecciones desde la práctica
innovadora en América Latina**

AUTORES

Graciela Messina

Enrique Pieck

Elsa Castañeda

COLABORADORES

Elvia María Acuña

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Ximena Milosevic

Ana María Baraona

ISBN: 978-956-8302-87-0

Santiago, Chile, abril de 2008

Educación y Trabajo

**Lecciones desde la práctica
innovadora en América Latina**

Índice

	PRESENTACIÓN	6
PARTE 1	Educación y trabajo: una mirada a la práctica en sectores marginados de América Latina	9
	INTRODUCCIÓN	10
	CAPÍTULO 1	12
	EL MARCO CONCEPTUAL: QUÉ ES LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	
	1.1 Las categorías iniciales	13
	1.2 Relaciones entre educación y trabajo	14
	1.3 El trabajo: reflexiones iniciales	16
	1.4 La práctica del trabajo	19
	1.5 Las diferentes perspectivas teóricas acerca del trabajo	20
	1.6 El intersticio para el trabajo creativo	22
	1.7 La construcción del campo de la educación para el trabajo	24
	1.8 El tercer lugar: la educación para los sectores marginados	25
	CAPÍTULO 2	28
	ACERCA DE LAS EXPERIENCIAS. ANÁLISIS COMPARADO	
	2.1 Innovaciones en la escuela	30
	2.2 Innovaciones de educación no formal para el trabajo	52
	2.3 Una mirada comparada a las innovaciones: de la escuela a la educación no formal	67
	CAPÍTULO 3	72
	RECOMENDACIONES	
	BIBLIOGRAFÍA	77
	ANEXO	78
	LISTADO DE INNOVACIONES (FICHAS SINTÉTICAS)	

PARTE 2	Educación para el trabajo: avances conceptuales y estudios de casos en Colombia	95
	INTRODUCCIÓN	96
	CAPÍTULO 1	98
	EL CONCEPTO DE “CULTURA PARA EL TRABAJO” EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA	
1.1	Caracterización de la Educación Media en Colombia	101
1.2	La “Cultura para el Trabajo” en la Educación Media	106
1.3	Bibliografía	113
	CAPÍTULO 2	116
	EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA RURAL EN EL CONTEXTO DE CAMBIO SOCIAL: EL INSTITUTO AGROINDUSTRIAL SAN CLEMENTE, EL CASO DE UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	
2.1	Antecedentes	117
2.2	Importancia de la educación media para la búsqueda de la equidad social	118
2.3	El contexto de la innovación educativa del Instituto Agroindustrial “San Clemente”	121
2.4	El Instituto Agroindustrial “San Clemente” como experiencia significativa	123
2.5	Las cooperativas como fuente de apoyo al desarrollo comunitario, a la gestión institucional y el lugar de realización de prácticas escolares	134
2.6	El currículo en agroindustria, salidas y pasarelas hacia la educación post-media	136
2.7	Conclusiones	136
2.8	Bibliografía	138
	CAPÍTULO 3	140
	LOS ESTUDIOS DE CASO: ANÁLISIS COMPARADO	
3.1	Análisis comparado	142
3.2	Reflexiones para orientar lineamientos de política	149
3.3	Bibliografía	151

Presentación

LA ÚLTIMA DÉCADA del siglo XX y los inicios del nuevo siglo, se han caracterizado por un especial dinamismo en el ámbito educativo orientado a la transformación de los sistemas educativos de la región. La mayoría de los países ha puesto en marcha reformas educativas que persiguen una mayor calidad de la educación con igualdad de oportunidades para todas las personas. Es un hecho, que la rapidez de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos plantean nuevas exigencias que obligan a los sistemas educativos a una renovación constante para dar respuesta a las demandas y necesidades de las personas y de las sociedades. En este marco, las innovaciones educativas se presentan como un espacio crucial para anticipar respuestas a nuevos desafíos y generar nuevas soluciones a los temas pendientes.

Los estudios en torno a la innovación educativa, han permitido constatar que existe una gran actividad innovadora en la región que es poco difundida y compartida entre los diferentes países. También ha puesto de manifiesto la gran ausencia de procesos de sistematización, evaluación e investigación de las experiencias, lo que dificulta optimizar los procesos de cambio y aprender de las experiencias.

A partir de estas constataciones, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe ha decidido generar un espacio regional de reflexión e intercambio que permita la construcción colectiva de conocimientos en torno a las innovaciones educativas. De este modo, en el año 2001 y gracias al apoyo del Gobierno de España, se crea la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe (INNOVEMOS). Su propósito es promover la reflexión, producción, intercambio y difusión de conocimientos y prácticas acerca de la innovación, y el cambio educativo que contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación en sus distintos niveles educativos, modalidades y programas.

Desde su creación, la Red viene realizando una intensa actividad de identificación, registro y difusión de experiencias educativas consideradas innovadoras en tanto constituyen un aporte al mejoramiento de las prácticas educativas; generan cambios en las concepciones, las actitudes y las prácticas educativas; son pertinentes al contexto socioeducativo en que se desarrollan; suscitan cambios organizativos o curriculares relevantes y, entre otras características, muestran capacidad para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

A lo largo de estos años hemos recabado un número significativo de experiencias de innovación educativa en diversos ámbitos temáticos que constituyen una fuente de aprendizaje significativo para quienes las han desarrollado, pero también para quienes desean iniciar o están realizando prácticas similares. Esto nos permite hoy asumir un nuevo desafío, analizar las experiencias de innovación educativa de un ámbito temático específico con una mirada de conjunto, que trasciende la singularidad de cada una, de modo de poder extraer lecciones aprendidas y recomendaciones que iluminen el desarrollo de nuevas innovaciones y de las políticas educativas de la región. Este es el sentido de la colección “Innovemos” que hoy inauguramos.

Esta publicación, que da inicio a la colección, es el resultado de un estudio comparado de un conjunto de experiencias del campo de la educación para el trabajo que han sido seleccionadas por su condición de propuestas innovadoras. El texto presenta además, una reflexión acerca de las relaciones entre educación y trabajo y ofrece un panorama de las prácticas de educación para el trabajo en sectores marginados de América Latina, a partir de algunas experiencias particulares.

La primera parte se concentra en el análisis de 24 experiencias innovadoras de formación para el trabajo en América Latina con base en la información secundaria disponible en el área temática de Educación y Trabajo de la Red INNOVEMOS. Este apartado es antecedido de un marco conceptual acerca de la formación para el trabajo, seguido de un análisis exhaustivo de sus componentes y un conjunto de observaciones e interpretaciones desde la práctica, para cerrar con la propuesta de algunas recomendaciones tanto para la difusión de buenas prácticas en educación para el trabajo como para el diseño de políticas educativas pertinentes y necesarias en este campo de actuación. Sin pretender generalizar, en esta parte se aspira a presentar tendencias e inferir algunas lecciones aprendidas.

La segunda parte busca dar cuenta del concepto de “cultura para el trabajo” en la educación media en Colombia, haciendo una reflexión conceptual sobre las implicaciones que ésta tiene para ofrecer una educación pertinente y de calidad con y para los jóvenes capitalinos, a partir del Programa de Educación para Jóvenes y Adultos de la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá. A continuación, se incluye un análisis del caso de una experiencia significativa rural, la del Instituto Agroindustrial “San Clemente”. Finalmente se presenta el análisis comparado de seis casos de “historias de vida institucionales” innovadores de educación para el trabajo, en la búsqueda de caminos eficaces para enfrentar las dificultades que genera la marginalidad en las ciudades de Bogotá y Medellín.

Los invitamos a leer, analizar y compartir con sus equipos de trabajo esta publicación en el profundo deseo de seguir construyendo juntos un marco de referencia compartido sobre la teoría y práctica del cambio y la innovación educativa en la región.

Rosa Blanco
Directora (A.I.)
Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO SANTIAGO





Parte I

Educación y trabajo: una mirada a la práctica en sectores marginados de América Latina

Introducción

GRACIELA MESSINA Y ENRIQUE PIECK

LA TEORÍA DE LA INNOVACIÓN sigue siendo tanto un campo de conocimiento propicio para la transformación de la práctica como un lugar de equívocos y de categorías que se han degradado respecto de su sentido original. Innovación da cuenta de algo que se reinventa, que se anima a alterar su orientación, a correr los límites de su espacio habitual. Innovación es antes que nada salir de lo familiar e incursionar por lo desconocido, provistos al mismo tiempo por las referencias que nos constituyen. Sin embargo, la innovación ha sido realizada en la práctica, en numerosas oportunidades, como la “aplicación” de una estructura establecida, como la simple “transferencia” o “replicación” de una experiencia de un lugar a otro, como si las condiciones no fueran parte del proceso innovador. Aun más, se considera la replicabilidad como una de las condiciones que deben cumplir las innovaciones. Un proceso similar y en paralelo ha tenido lugar con las rupturas entre teoría y práctica en torno de la calidad de la educación, inscribiéndose ambas resignificaciones en una misma realidad: las reformas educativas en América Latina a partir de los noventa.

En este marco, la sistematización realizada aspira a aportar al campo de la innovación, desde un conjunto de experiencias del campo de la educación para el trabajo que han sido seleccionadas por su condición de propuestas innovadoras. Contribuir a la innovación desde diferentes dimensiones de la práctica, es la intención del texto que se inicia. Contribución que no se limita a un ejercicio comparado acerca de un conjunto de programas, para inferir conclusiones y sugerencias, sino que involucra también una reflexión acerca de las relaciones entre educación y trabajo, tanto como un recorrido por las experiencias presentándolas como una totalidad y desglosándolas en sus componentes. Consecuentemente, este informe permite al lector contar con un panorama de las prácticas de educación para el trabajo con sectores marginados de América Latina, a partir de algunas experiencias particulares.

El texto ha sido pensado como un diálogo entre experiencias, en el entendido que la conversación con el otro es el espacio para crear no sólo una “pedagogía de la pregunta”, siguiendo la propuesta de Freire, teoría fundacional para nutrir los espacios de aprendizaje, sino también una “pedagogía de la educación para el trabajo”, que sigue siendo una tarea inconclusa en América Latina.

A partir de un análisis comparado de 24 experiencias innovadoras de formación para el trabajo en América Latina, se ha elaborado un conjunto de observaciones e interpretaciones desde la práctica, así como se

han propuesto algunas recomendaciones. El ejercicio aspira a presentar tendencias e inferir algunas lecciones sin pretender generalizar. La intención es construir un cuerpo de conocimiento a partir de dar cuenta de la singularidad de cada experiencia. La sistematización se basó en la información secundaria disponible acerca de las experiencias de educación para el trabajo, en particular las fichas que forman parte del patrimonio de la Red INNOVEMOS, en el circuito de educación y trabajo. La información fue incluida en este informe respetando las categorías empleadas en las fichas.

Al mismo tiempo, es necesario explicitar las sucesivas mediaciones que han tenido lugar, desde la práctica de las experiencias sistematizadas, transitando por la información declarada por las instituciones, hasta llegar al relato elaborado por los miembros de la Red INNOVEMOS (equipo regional o equipo de México) -organizado de acuerdo a un conjunto de dimensiones (contexto, objetivos, logros, otros)- para finalmente arribar a un ejercicio de análisis comparado, que fue la base para construir este informe: un nuevo relato, que hace una interpretación de interpretaciones. Lo que se dice en este informe está marcado por este proceso interpretativo.

Las experiencias analizadas se concentran en México (11), Perú (5) y Colombia (4), aun cuando se hacen presentes algunos programas de Argentina (1), Bolivia (1), Venezuela (1) y El Salvador (1). Además de estas experiencias analizadas en forma exhaustiva, se han considerado otras, a modo de referencia, por su aporte de componentes novedosos. El texto resultante de la sistematización está precedido de un marco conceptual acerca del campo de la formación para el trabajo, elaborado a partir de revisión bibliográfica y análisis de resultados de investigación.

El texto se constituye como una lectura o un campo de sistematización a partir de un campo de prácticas educativas, en el entendido que la práctica no es la mera ejecución aislada de un sujeto, sino una práctica de sujetos sociales, donde se hace presente un enfoque, la intención, los procesos, los cambios, las actividades y los resultados, desde los esperados hasta los más imprevisibles. La sistematización de la práctica permite hacerla pública, en el sentido de una experiencia disponible y comunicable para ser compartida con otros. De este modo, el aprendizaje se realiza a partir de la experiencia ajena, que en el marco del ejercicio reflexivo es hecha propia.



CAPÍTULO 1

El marco conceptual: qué es la formación para el trabajo

1.1 Las categorías iniciales

La formación para el trabajo constituye uno de los espacios más significativos del campo de la educación, tanto por ser reclamado como urgente y necesario por los jóvenes y adultos de sectores marginados, como por estar pendiente a nivel social una articulación más igualitaria entre educación y trabajo.

Educación para el trabajo o formación para el trabajo, que se emplearán como categorías equivalentes en este texto, hacen referencia a un campo complejo donde conviven programas de educación formal y no formal, destinados a niños, jóvenes o adultos: desde programas de orientación laboral en educación primaria, educación secundaria técnica en las formas más tradicionales del colegio industrial o del colegio agropecuario con internado y granja, educación secundaria técnica “innovada”, con mayores vínculos con la comunidad, hasta arribar a programas abiertos de formación para niños y jóvenes en situación de calle para que vivan y trabajen en comunidad; formación para las microempresas destinada a jóvenes o adultos de sectores urbano marginales; formación vinculada con cooperativas u otras asociaciones en sector rural; o programas de formación que se articulan con acciones de inserción laboral o de producción comunitaria mediante talleres autogestionarios.

En el campo de la educación para el trabajo se incluyen dos tipos de programas, de acuerdo con las modalidades en que la formación se relaciona con el trabajo:

- Los programas que se desarrollan “antes del trabajo”, o “para el trabajo”, como la educación secundaria técnica, los programas de formación en oficios o de orientación laboral para personas desempleadas o los talleres “protegidos” para niños de la calle o para discapacitados;
- Los programas “en el trabajo”, programas de capacitación para empleados de la gran empresa o programas de formación para miembros de una cooperativa rural, un proyecto productivo o una microempresa o productores individuales, en el propio espacio de trabajo.

Igualmente, coexisten distintos enfoques en el campo de la educación para el trabajo: desde propuestas de formación centradas en el individuo hasta otras que plantean el aprendizaje en comunidad y promueven la constitución de grupos organizados como parte del proceso mismo de la formación.

Finalmente, de acuerdo con la concepción de trabajo que sustentan los programas, se han diseñado unos entendidos como capacitación lata en oficios y otros que reivindican la integridad de sus propuestas. Estos últimos combinan una formación especializada en una tarea o en una competencia con una reflexión más global acerca del campo del trabajo, del sentido del trabajo y de la lógica del trabajo en la sociedad actual. Además, se han construido enfoques interdisciplinarios, que combinan la

formación para el trabajo con formación para la ciudadanía, educación básica y/o con un enfoque de educación comunitaria o de derechos de los niños o jóvenes.

Un punto a destacar es que la sistematización realizada estuvo dirigida a un tipo particular de programas, ya que se concentró en algunos de carácter ejemplar, a modo de casos, destinados todos ellos a los grupos marginados de la sociedad e incluyendo tanto programas “en el trabajo” como “para el trabajo”.

Para comprender con mayor precisión qué es la formación para el trabajo, se realizó el siguiente camino reflexivo: a) un análisis de las relaciones entre educación y trabajo en la actualidad, con una breve referencia histórica; b) una indagación en torno a las distintas maneras en que ha sido definido el trabajo, así como a su transformación en la práctica; c) una presentación de las principales tendencias en educación o formación para el trabajo como campo de prácticas, campo de estudio y campo teórico.

1.2 Relaciones entre educación y trabajo

La educación y el trabajo se presentan como realidades separadas, como órdenes institucionales o esferas de actividad de distinto tipo. Al definirse en la modernidad la educación como un sistema educativo institucional, intencionado, público y sistemático, quedó inmediatamente separada del trabajo, de la vida cotidiana y del orden de lo doméstico y lo privado.

En el presente, a nivel institucional gubernamental esta separación se plasma en aparatos de gobierno diferenciados: Ministerio de Educación versus Ministerio del Trabajo, asociado este último en gran parte de los países de América Latina con “previsión social”. A nivel de la sociedad civil las organizaciones no gubernamentales también han desarrollado su tarea diferenciando la educación del trabajo, aun cuando cada vez más están desarrollando acciones en la intersección entre ambos campos. También a nivel gubernamental se busca la construcción de espacios intersectoriales que articulen la educación con el trabajo, aun cuando la separación entre instituciones y órdenes institucionales sigue manteniéndose.

Sin embargo, en otros tiempos, que nos parecen lejanos, algunos tipos de aprendizaje se hacían en forma establecida, aceptada como “natural” e institucionalizada, en el trabajo, en el taller del artesano medieval, en el campo, mientras se labraba la tierra o se criaban los animales y casi siempre como un proceso intergeneracional de los mayores a los más jóvenes. En este marco es necesario destacar que la escuela nace con la sociedad capitalista, que la misma estructura social y política que produce el trabajo como trabajo alienado es la que crea la institución escolar. Asimismo, el surgimiento y consolidación de la escuela en el siglo XIX coincide con el surgimiento de una reflexión especializada y positivista sobre la educación, que se denominó sociología de la educación, cuya figura fundacional es E. Durkheim.

Esta separación naturalizada entre educación y trabajo coexiste con el hecho de que en el mundo laboral tienen lugar permanentemente aprendizajes. El trabajo es en la práctica un lugar educativo, ya sea una empresa multinacional, una fundación sin fines de lucro o una organización comunitaria, como también lo es la participación en la educación sistemática. Aun más, desde el mundo del trabajo se exigen credenciales educativas, mientras la educación cuenta con un discurso en el cual se apela permanentemente a la preparación para el mundo del trabajo como un motivo central para justificar su razón de ser. Por otra parte, el proceso de aprendizaje informal en el trabajo no ha cesado, sólo que no es reconocido y valorado como en el pasado, aun cuando los enfoques alternativos retoman la propuesta de formación en la comunidad y con personas de la comunidad, afianzando la idea de aprendizaje entre pares y valorando los saberes logrados en la vida cotidiana.

El otro punto central que necesita considerarse es que la educación y el trabajo, que sin duda siguen siendo dos realidades separadas para la sociedad en su conjunto, se presentan con vinculaciones diferenciadas y con niveles o grados de separación, según el lugar social que ocupa el sujeto.

Para los adultos y jóvenes de sectores sociales marginados, el estudio y el trabajo se han presentado en la mayoría de los casos como una disyuntiva: “trabajas o estudias”. Los niños y jóvenes de los sectores medios y altos pueden hacer su viaje por la escolaridad formal de acuerdo con una estructura normalizada y gradual, que les permite contar con un acompañamiento sistemático durante su proceso de aprendizaje, postergando su ingreso al mundo del trabajo hasta que han alcanzado una preparación básica (que puede incluir desde la educación media hasta la educación superior), que en términos sociales los habilita y los legitima. En cambio los niños y jóvenes de los grupos marginados realizan este itinerario mediante procesos complejos donde se combinan estudio y trabajo, entradas y salidas, coexistencias difíciles, que en gran parte de los casos llevan a una escolaridad insuficiente, a un ingreso temprano y en condiciones desventajosas al mundo del trabajo y a un retorno muy eventual a los estudios en la edad adulta.

Considerar las diferentes trayectorias sociales y las combinaciones entre educación y trabajo es un punto clave para pensar la educación para el trabajo. La trayectoria de los sectores socialmente privilegiados consiste en este tránsito “normalizado” por la educación general y posteriormente la educación especializada, que ya son espacios de preparación para el trabajo, para acceder al mundo del trabajo contando con este capital de la escolaridad; además llegan al trabajo por las redes informales que vinculan a las clases sociales que cuentan con algún poder y con un capital cultural “a la mano”, que es patrimonio de la vida de las clases más privilegiadas, y que es congruente con los requisitos establecidos desde el mundo del trabajo. La trayectoria se caracteriza por una legitimación social a través de la educación y la “cultura de clase”, y el acceso al trabajo está marcado por ambas.

La trayectoria de los sectores marginados se presenta como claramente diferente: logran en su mayoría una escolaridad insuficiente en términos de los requisitos definidos desde las necesidades de la estructura productiva y acceden a los puestos más bajos de la estructura laboral o a espacios de autosubsistencia, que se han englobado bajo la categoría de “sector informal” de la economía. Cuentan

con un capital simbólico adquirido en la vida, pero sus saberes no son reconocidos ni los legitiman, y son valorados desde competencias preestablecidas, donde el dominio de la cultura escrita tiene un gran peso y los coloca en un lugar subordinado. Para estos grupos no sólo está declarada la disyuntiva entre educación y trabajo, sino el ingreso al trabajo en condiciones desventajosas.

El punto clave es que una parte significativa de los programas de la educación o la formación para el trabajo nacieron y se conservaron teniendo como norte los grupos sociales inscritos en la trayectoria definida como “disyunción”. En el mismo sentido, puede afirmarse que la educación para el trabajo, al igual que la educación de adultos, dejando de lado los programas profesionalizantes, surgió como una educación para los sectores marginados. Sin embargo, así como existen modalidades de educación de adultos no circunscritas a los grupos marginados, como educación abierta, educación para el ocio, más expandidas en los países desarrollados, también en la formación para el trabajo se presentan estas modalidades de “en” o “para el trabajo”, destinadas a sectores medios o altos con altos niveles de escolaridad, formación técnica o profesional, o en cuyo horizonte está la formación profesional.

En este marco, este informe hace una opción política al mirar sólo la práctica de los programas destinados a los sectores marginados, en vistas de arribar a recomendaciones acerca de la estructura y función de una formación para el trabajo que considera la trayectoria de los jóvenes y adultos de los sectores marginados, y que desde ese lugar desarrolle la práctica.

1.3 El trabajo: reflexiones iniciales

El trabajo es propio del hombre. Sin embargo, definir trabajo en términos de una actividad, una ejecución o un hacer intencionado es demasiado simple. Para el sentido común contemporáneo, trabajo es equivalente a trabajo que hace posible la sobrevivencia y en particular se lo asocia con “trabajo remunerado”, aun cuando se asiste más y más a la emergencia de formas diversas de trabajo no remunerado. En una concepción sociológica más amplia, el trabajo es un hacer que define el ser del hombre, una manera de estar en el mundo, de transformarlo, de agregarle un valor o una diferencia; en suma, el trabajo se presenta como una característica distintiva de la condición humana. La cultura, entendida como un sistema de intercambios y producciones simbólicas y materiales, se funda en esta posibilidad del hombre de hacer el trabajo.

De acuerdo con esta definición más amplia de trabajo, todos los hombres trabajan en algún sentido, cualquiera sea su situación en términos de las categorías sociales mediante las cuales se analiza el trabajo (“empleado”, “desempleado”, población económicamente activa, inactiva). Sin duda que esta definición es tan extensa que el juego y el ocio serían incluidos al igual que actividades como hacer la guerra, gobernar o estar internado en una institución carcelaria de cualquier tipo.¹

1 Agnes Heller cuestiona esta definición tan amplia de trabajo. Cfr. Sociología de la vida cotidiana (1991).

Desde el primer momento, hablar de trabajo da cuenta tanto de un hacer, de algo objetivado, visible y legitimado socialmente, como de una valoración social, que diferencia entre trabajo y no trabajo, reduciendo a “no trabajo” a una gran parte de la actividad humana.

El trabajo ha adoptado configuraciones diversas, inscribiéndose en organizaciones sociales donde se ha presentado en mayor o menor grado la exclusión social, la pobreza, la división del trabajo, las clases sociales, la esclavitud, la democracia, el autoritarismo en todas sus formas, la discriminación de género, el racismo y otros tipos de discriminación religiosa, política y/o social, la diversidad cultural y lingüística. No es posible hablar de “el trabajo”, en abstracto, sino de múltiples formas de trabajo en contextos sociales diferentes. Igualmente, el trabajo ha dado lugar a múltiples interpretaciones y teorías acerca del trabajo, desde la filosofía, la sociología y la psicología de las organizaciones, el psicoanálisis, las ciencias sociales en general.

El trabajo está tan cerca de la vida de las personas, es tan parte de lo que somos, que se ha desarrollado un fuerte conocimiento del sentido común acerca de él. En la actualidad, el trabajo se presenta como un clasificador autoritario y omnipresente de las personas, dando origen a grupos diferentes, con atribuciones diferenciadas de prestigio, autoridad y riqueza: los que tienen trabajo versus los que no tienen trabajo, los que tienen trabajo estable, los que trabajan por su cuenta y a veces, los adictos al trabajo, aquellos a “los que no les gusta trabajar”, los que trabajan en la casa, los que “ayudan” a otros, los que sólo estudian y no trabajan, las llamadas “amas de casa”. El trabajo está tan asociado a la identidad y a la pertenencia social, que la persona adulta que está “sin trabajo” pone en cuestión su propio ser; igualmente, una persona que “no trabaja”, suele quedar fuera de la confianza social, siendo condenada a formas diversas de aislamiento y estigmatización. En este mismo sentido, el trabajo es sinónimo de solvencia, de ser miembro activo de una sociedad, de ser responsable, de estar vigente, así como la asociación del sentido común entre trabajar y estar sano y joven (como confirmación, el mito de que aquel que se jubila se muere más rápido).

Al pensar en “trabajo” o en el verbo “trabajar”, y revisar las definiciones normalizadas (Cfr. María Moliner, Diccionario de uso del español) se piensa en estar ocupado, hacer algo, desempeñarse, realizar una faena, una labor, una tarea, afanarse, tener una ocupación, contribuir, dedicarse, consagrarse, tener un lugar en el mundo o estar en un lugar (se dice “está en el trabajo”). La palabra trabajo está asociada a algo de valor, como si fuera un bien, se dice “tiene trabajo”. Trabajo también se vincula con una producción, con una obra, se dice “es un buen o mal trabajo”, “es un trabajo documentado”.

El trabajo puede ser algo con lo cual nos identificamos: “es mi trabajo, el trabajo de toda una vida”, como algo que llevé mucho esfuerzo, que agregé valor a algo, “una piedra muy trabajada”, “un texto muy trabajado”, o puede ser algo pesado, una carga, una faena, un esfuerzo asociado con la sobrevivencia (“hay que trabajar para vivir”, “vivo para trabajar”); el trabajo también puede trocarse en dificultad (“ha costado mucho trabajo llegar hasta aquí), en castigo (“trabajo forzado”, “tengo que trabajar”) o en trabajo duro (“trabajoso”, “tanto trabajo”). Trabajo da idea también de movimiento, de tensión, de proceso en diferentes niveles: “la pared continúa trabajando”, “la viga está trabajando”,

“necesitas trabajar esta situación con tu familia” o “necesitas trabajar los músculos de tu espalda”. También trabajo da idea del rendimiento de una persona o de una máquina (“trabaja poco”, “trabaja a tantos caballos de fuerza”). El trabajo puede ser de distinto tipo, manual o físico, intelectual. La diferenciación entre trabajo manual y trabajo intelectual ha legitimado las desigualdades sociales y de salario. Trabajo puede dar cuenta también de trabajos particulares: trabajo de parto, trabajo de oficina.

En investigación social, “trabajo de campo”, hace referencia al trabajo en la práctica, al momento del diálogo con el otro, con el “investigado”, pero en esta dicotomía entre trabajo de campo y el resto del proceso de investigación también se hace presente el enfoque de que investigar es como salir fuera del espacio conocido, salir a extramuros, ir a buscar información, incluso como si el trabajo de campo fuera el lugar de la verdad, y el lugar definido desde el investigador como el lugar del experimento, pero establecido desde el investigador y no como un encuentro entre investigador e investigados.

Finalmente, trabajo es lo opuesto a capital; el trabajo es el componente opuesto al capital en el proceso de producción. El trabajador, en particular el trabajador obrero, es el que sólo tiene su trabajo y lo intercambia en el mercado, como una mercancía, mientras el burgués es el dueño del capital y el que compra el trabajo y define su precio. La dicotomía proletario-burgués se funda en esta forma de producción y de división arbitraria del trabajo, donde uno sólo posee su trabajo y es desposeído de él, mientras el otro posee el capital y en consecuencia puede comprar el trabajo y dominar la escena. En este marco, “todo el trabajo” o el trabajo de todos los trabajadores está al servicio del capital, aun cuando en el trabajo se hacen presentes las discriminaciones sociales, ya que vale menos el trabajo manual, el trabajo de los niños y el trabajo de las mujeres. “Cuanto menos habilidad y fuerza requiere el trabajo manual, es decir, cuanto mayor es el desarrollo de la industria moderna, mayor es la proporción en que el trabajo de los hombres es suplantado por el de las mujeres y los niños. Por lo que respecta a la clase obrera, las diferencias de edad y sexo pierden toda significación social. No hay más que instrumentos de trabajo, cuyo costo varía según la edad y el sexo”. Estas palabras, escritas por Marx en 1848 en El Manifiesto comunista, siguen teniendo plena validez en el presente, en particular la transformación de los sujetos en “instrumentos de trabajo”.

Aun cuando el hombre ha trabajado desde el principio de los tiempos, la pregunta por el trabajo ocupa sólo un lugar central en las reflexiones de los últimos dos siglos (Openhayn, 1988). La tesis de Openhayn es que “el concepto de trabajo adquiere relevancia con su negación”, es decir la pregunta por el trabajo y el concepto de trabajo tal como lo conocemos hoy son “modernos”, asociados con la sociedad capitalista y con el trabajo alienado. Según ello, la falta de sentido asociada actualmente con el trabajo, está relacionado con ciertas condiciones que someten al hombre al capital, y consecuentemente con un sujeto sujetado, que ha perdido su centro. Este planteo no implica sostener que existe una “esencia del trabajo”, que el capitalismo ha degradado o desnaturalizado, porque esta postura nuevamente separa al trabajo del sujeto y del campo social. Lo que se está afirmando es que la pregunta por el trabajo tuvo lugar desde la sociedad capitalista.

Sin embargo, desde el momento en que escribió Openhayn su texto (1988) ha tenido lugar un tránsito: la pregunta por el trabajo se ha transformado en la pregunta por el empleo. Y esta pregunta acota aun más la capacidad de autonomía y organización de los sujetos. Preguntarnos por el empleo y la empleabilidad, es poner en primer lugar el tema de un trabajo que se consigue y se persigue como algo fuera del control del sujeto, como un lugar para la sobrevivencia antes que para la realización y la contribución a un proyecto común.

La pregunta por el empleo lleva a concluir que el número de puestos formales de trabajo se reduce día a día y que crece el sector informal de la economía. En este sentido, la pregunta por el empleo da lugar a una posición desesperanzada acerca de la estabilidad y la seguridad en los trabajos que se pueden alcanzar. Igualmente, la pregunta por el empleo reduce la confianza en la capacidad de la educación de transformar el mundo. En efecto, se asume que antes que educar para el trabajo es necesario crear trabajo en diferentes modalidades, desde trabajo en el sector informal hasta microempresas y autoempleo. Además, una de las respuestas a la pregunta por el empleo ha sido la importancia de crear oportunidades de trabajo “decente”, “trabajo seguro” o trabajo “digno”. Todas estas respuestas omiten el tema del sentido del trabajo y de que el trabajo continúa siendo trabajo alienado o aún más, que han surgido formas más sofisticadas e intensas de trabajo alineado.

1.4 La práctica del trabajo

En el mundo del trabajo, en el trabajo como campo de prácticas, se presentan muchas novedades:

- a) La proletarización del trabajo y la reducción de las oportunidades laborales en el campo, junto con la demanda de nuevos espacios de trabajo en las ciudades como consecuencia de las sucesivas migraciones del campo a la ciudad;
- b) La presencia de migrantes de otros países que operan como “ejército de reserva” , así como movimientos de trabajadores migrantes, como una ola al interior de los países y entre países, que ha cobrado autonomía y que escapa al control de los gobiernos;
- c) La terciarización de la economía y del trabajo en las ciudades, en particular el crecimiento del sector financiero y de otros tipos de servicios, así como el surgimiento de nuevos tipos de servicios, muchos de ellos de carácter informal;
- d) El reemplazo del trabajo humano por la tecnología y, en particular, la presencia en el trabajo de las nuevas tecnologías de la información, con la consecuente reducción de los puestos de trabajo;
- e) El crecimiento del trabajo informal así como una transversalización de la informalidad, que ya no es un nicho o sector informal, sino una realidad que afecta a distintos sectores

sociales y que tiende a la permanencia; en este sentido el sector informal ya no es un lugar transitorio que permite “regresar” al sector formal;

- f) La capacidad de los sectores populares de crear nuevos trabajos, consolidar oficios no tradicionales y organizarse en el espacio del sector informal;
- g) La inestabilidad e inseguridad crecientes de las personas que trabajan en el sector formal, un incremento de la rotación laboral y los despidos arbitrarios, así como las presiones que sufren los sujetos al trabajar en organizaciones burocráticas donde no está autorizado disentir;
- h) El aumento sostenido del desempleo, en particular del desempleo juvenil, desde los noventa, junto con un estancamiento en la producción de puestos de trabajo en el sector formal de la economía;
- i) El incremento del trabajo infantil, con sus consecuencias múltiples en términos de poner en peligro los derechos de los niños y perpetuar la pobreza;
- j) La reducción de los salarios y de todas las formas de la seguridad social;
- k) En general un proceso de “desregulación, flexibilización o precarización” laboral, propio del esquema neoliberal; estos términos, que se han hecho de uso corriente, legitiman una nueva forma de regulación o control en el mundo del trabajo, de puesta en práctica de reglas en beneficio del capital, donde se imponen normas injustas para los sujetos, normas que violan los convenios internacionales, que restauran situaciones del pasado, pero que son aceptadas para conservar el trabajo.

Dados estos procesos, los sujetos tienden a aceptar las reglas de juego, “a aguantar” para no perder el trabajo; aun más, han sido convencidos desde la opinión pública y desde los empresarios o autoridades institucionales, “que no queda otro remedio que aguantar”; de este modo se ha naturalizado la situación de desigualdad.

Mirar el trabajo como un campo de prácticas, enraizado en la vida cotidiana, permite transformarlo “desde la práctica”, sin recurrir a esquemas ideales.

1.5 Las diferentes perspectivas teóricas acerca del trabajo

Ante la situación reseñada se justifica observar también cuáles son las conceptualizaciones desde las que se mira el mundo del trabajo. En primer lugar, coexisten varias miradas y varias respuestas, que se

han condensado e integrado, teniendo orígenes distintos, mientras otras han sido omitidas. Por un lado, desde la sociología y la psicología del trabajo, y el desarrollo organizacional, como disciplinas jóvenes, se da importancia a promover la democratización institucional, las instituciones saludables, la participación, el diálogo y el trabajo en colaboración, así como las redes al interior y entre instituciones; igualmente, se propone propiciar en los trabajadores la motivación por logro, las posibilidades de autorrealización, el compromiso, el trabajo en equipo y la resiliencia, así como garantizar la calidad de los procesos y los productos del trabajo, entendida como eficiencia y eficacia en mayor grado que como participación. Para estas disciplinas la organización y la vida organizacional cuentan más que el contexto social en el cual se inscribe.

Desde la teoría del capital y del desarrollo humano, se propone promover trabajos que no sólo impliquen mayores ingresos, sino que permitan una convivencia con calidad de vida. Desde el taylorismo se reivindican la eficiencia y las líneas y jerarquías de autoridad y responsabilidad, un trabajo racionalizado y programado sin la participación de los trabajadores. Aun siendo diferentes en orientación disciplinar y política, en la práctica todas estas propuestas han redundado en beneficio del capital antes que del trabajador. Los cambios propuestos por el desarrollo organizacional por ejemplo, han tenido lugar sin transformar la estructura de “trabajo alienado”.

Desde la teología de la liberación, se escucha una voz marginal que alude a que el hombre se recree a sí mismo y se conciba como un agente del “trabajo divino”, con la consecuente recuperación del sentido del trabajo y de la pertenencia social y espiritual (Openhay, op.cit, 1988).

Desde los organismos internacionales, en particular desde la OIT, se reivindica la idea de “trabajo decente” o “trabajo digno”, que alude a “trabajo seguro”. De acuerdo con la OIT, “el trabajo decente debe equivaler a trabajo seguro” (OIT, Circular 598, 2004). La OIT define trabajo decente en términos de: a) condiciones de trabajo y salario, un trabajo productivo y con salarios justos; b) cumplimiento de los convenios laborales de protección y promoción del trabajador; c) igualdad de género, en particular igualdad de oportunidades y de trato; d) la seguridad y la salud en el trabajo, así como la protección social al trabajador y su familia; e) libertad de los trabajadores para tomar decisiones, participar, organizarse y manifestar sus intereses. Un punto a destacar es que el trabajo decente sólo es tal cuando se cumplen todos estos requisitos; a modo de ejemplo, un trabajo de ingresos medios que afecta la salud de los trabajadores, no es trabajo decente. El trabajo decente es definido por la OIT como el camino para la reducción de la pobreza, la consecución del desarrollo equitativo, incluyente y sostenible y la promoción del desarrollo local.

Estas voces humanizan el trabajo y muestran un horizonte de esperanza, al asignar un sentido incluyente e incluso “trascendente” al trabajo, en el sentido de vinculado con otra realidad. Al mismo tiempo estas posiciones olvidan y en consecuencia ocultan que el “trabajo seguro” continúa siendo trabajo alienado; olvidan también que desde esa inscripción de trabajo alienado no es posible recuperar el sentido del trabajo ni definir el trabajo como servicio enmarcado en un “plan divino”, ni lograr que el trabajador se recree a sí mismo. No en vano se ha denunciado la incapacidad del humanismo para detener la tendencia industrial-militar planetaria.

En este marco aparece como fundamental tener presente que el trabajo actual continúa siendo trabajo alienado, donde el trabajador es separado del producto de su trabajo, mientras el trabajo se “objetiviza” a costa del sujeto; dicho en otras palabras, el trabajo sigue siendo hoy igual que en el siglo XIX, una mercancía, cuyo valor de cambio se mide en el mercado en términos del tiempo de trabajo socialmente necesario, dando lugar a una escala objetiva que niega el trabajo concreto y pleno de especificidades de cada trabajador. En los Manuscritos económico-filosóficos y otros textos, Marx manifiesta que el trabajo alienado no sólo es la base de la propiedad privada, sino de todas las formas de servidumbre y de la aparición de la mercancía. La alienación no es sólo la relación del trabajador con el producto de su trabajo, sino que se manifiesta también en el proceso de producción. En el trabajo alienado, éste se constituye en un medio para la subsistencia, que reduce el Ser del hombre:

“El trabajo es exterior al obrero, no constituye una parte de su naturaleza y, por consiguiente, el obrero no se realiza en el trabajo, sino que se niega él mismo (...) sólo se siente bien fuera del trabajo (...) Cuanto más intensamente trabaja el obrero, más poderoso resulta el mundo de los objetos que crea frente a él y más pobre su vida interior, menos se pertenece a sí mismo (...) la alienación del trabajador respecto a su producto significa no sólo que su trabajo se convierte en objeto y adquiere una existencia propia, sino también que existe independientemente de él, es ajeno a su persona, se le enfrenta como un poder autónomo” (Marx, 1968:191-192).

1.6 El intersticio para el trabajo creativo

El trabajo se concibe como un lugar organizado por los principios de la eficiencia y la lógica instrumental. La primacía de la técnica en la sociedad actual, y la visión del trabajo como algo técnico, del dominio de lo racional, ocultan el papel de la política en el mundo del trabajo. Siguiendo a Heidegger, “no hay nada menos técnico que la técnica”; consecuentemente, todas las desigualdades políticas de la sociedad actual se hacen presentes en el mundo del trabajo, pero disfrazadas como consecuencias inevitables del progreso técnico.

En el mismo sentido, es necesario enumerar un conjunto de acontecimientos que acrecientan la separación entre trabajador y trabajo: a) la influencia del cambio tecnológico en el trabajo, en particular la presencia de las tecnologías de la información y su idealización; b) la ruptura entre trabajo manual y trabajo intelectual, preconizada por el propio Durkheim, el mismo que caracterizó la educación como la formación de las nuevas generaciones, mediante la transmisión de los conocimientos dominantes en una sociedad dada; c) la oposición entre trabajo y ocio o tiempo libre, que da lugar a que en los países

centrales se piense en la programación del ocio y la reducción de la jornada de trabajo, mientras en los países de América Latina y otras periferias crece el desempleo, la informalidad y las injustas condiciones de trabajo y el ocio no forman parte de las posibilidades de las mayorías.

Por su parte, el trabajo actual, que separa al trabajador de su trabajo, sigue una organización similar a la de la escuela, denunciada por Volker (1975: 175) “volvamos ahora a nuestra institución de normalización. Un lugar vallado. Pero la valla no acaba en las tapias. O para hablar con mayor propiedad, las tapias –como en el cuartel, en la cárcel, en el hospital psiquiátrico y en la fábrica– secretan otra valla: el poder del Estado queda aquí duplicado; esos lugares no son únicamente relés de poder, esos lugares son lugares de poder autónomo, pequeños estados vinculados entre sí y cuya existencia es posible gracias al aparato del Estado, fundamentalmente la policía y el ejército (...) En cuanto a la escuela, el enseñar no es su única función”. En este texto, Volker no sólo hace una crítica radical a la estructura de la escuela y su orientación hacia el disciplinamiento, siguiendo la reflexión iniciada por Foucault, sino que muestra la relación entre la escuela y otras instituciones de control social. En este marco, Volker da cuenta también de la continuidad entre el trabajo y la escuela, como lugares vallados, que encierran y separan al sujeto de sí mismo y de los otros. Esta continuidad es similar a la que existe entre las conceptualizaciones de Durkheim acerca de la educación versus la división del trabajo, que asigna funciones diferentes al trabajo manual y al trabajo intelectual.

Sin embargo, el trabajo no se reduce al reino de la necesidad y la alienación. La tradición marxista, desde el propio Marx a Agnes Heller, hace referencia a las dos dimensiones del trabajo: el trabajo como “labour” o faena, asociada con la satisfacción de necesidades básicas de hombres particulares y que ha devenido a trabajo alienado y el trabajo como “work”, que contribuye siguiendo a Heller a la “genericidad” o al género humano o dicho en otras palabras, el trabajo como acción cultural, que hace posible la realización tanto personal como social (Heller, 1991:119-132).

Desde el marxismo se alerta que el trabajo alienado no se puede modificar desde el proceso de trabajo, por ejemplo, con el desarrollo organizacional, sino que requiere de una transformación de la estructura social en su conjunto y del lugar social y económico que ocupa el trabajo. Queda entonces la dimensión del “work” o del trabajo como contribución cultural para pensar en otras posibilidades de mayor libertad.

Esta separación entre “work” y “labour” tiene riesgos en términos de conocimiento, similares a las otras categorizaciones dicotómicas que separan las dimensiones de algo, sin considerar sus mutuas relaciones (arriba-abajo; adentro-afuera, otros). Por el contrario, se reafirma la idea de que el trabajo en todas sus dimensiones y esferas está enraizado en la vida cotidiana e implica tránsitos e idas y vueltas desde la necesidad y la rutina, a la libertad, el arte o la reinención de las formas y viceversa. En este marco, resulta importante destacar que:

- En el futuro cercano, el trabajo continuará siendo trabajo alienado, poniendo en duda algunas visiones ingenuas que hacen referencia a una integración entre educación, trabajo y ocio, que se daría por añadidura, como una continuación del presente, en el supuesto

de que todos los lugares de trabajo serán también necesariamente lugares de aprendizaje y viceversa, porque las nuevas necesidades de la producción así lo requieren (visiones “optimistas al estilo de Toffler);

- Para que el trabajo sea realización y los lugares de trabajo sean espacios de aprendizaje e investigación, se requiere no “dejar hacer” en este campo, sino una nueva mirada y una nueva práctica de trabajo, construidas socialmente. Si bien esta construcción es social y más compleja que cualquier opción de tipo educativa, hay aquí un intersticio para la educación para el trabajo.
- Resulta necesario que las múltiples maneras particulares en que el trabajo tiene lugar, las especificidades de cada trabajador, sus contribuciones culturales se potencien mediante un trabajo educativo sistemático en modalidades abiertas y múltiples, que haga posible pasar del trabajo como carga al trabajo como arte y como reinención. He aquí la tarea a cumplir por la educación para el trabajo.

Sin duda, toda proyección acerca del trabajo y de la educación para el trabajo está marcada por la mirada del que hace la proyección, por el enfoque que suscribe acerca del trabajo y por la propia manera en que vive el trabajo.

1.7 La construcción del campo de la educación para el trabajo

El interés creciente por la educación para el trabajo destinada a los sectores marginados está estrechamente asociado con las políticas de reducción de la exclusión y la pobreza. La educación para el trabajo es un campo nombrado como tal desde los años sesenta, que alude a formas educativas sistemáticas que tienen el trabajo como horizonte. El origen de la formación para el trabajo en América Latina se remonta a las primeras formas educativas institucionalizadas que tuvieron lugar entre el siglo XIX y principios del XX, en medio de los procesos de creación y consolidación de los estados nacionales. Dos modelos educativos se transformaron en pilares de la educación para el trabajo: las escuelas de artes y oficios, que datan del siglo XIX, y las misiones culturales o misiones rurales, de principios del siglo XX.² Las escuelas de artes y oficios se transformaron para dar lugar a escuelas de distinto tipo que contemplaban la educación para el trabajo: las escuelas granjas de nivel primario, colegios técnicos urbanos y rurales de nivel medio, otras variantes innovadas y comunitarias de la escuela técnica, incluyendo modalidades de educación superior y/o con alternancia educación-producción, así como a centros de capacitación urbanos y rurales, dando lugar a una diversidad de

² Las escuelas de artes y oficios se fundaron en varios países de América Latina después de la independencia de España, como un espacio pensado para capacitar en un oficio a los sectores más pobres. Las misiones culturales surgieron en México después de la Revolución Mexicana, como parte de su ideario de educar en las propias comunidades, ofreciendo formación en oficios e instrucción primaria. Posteriormente surgieron en otros países tales como Argentina, las misiones rurales que conservaron la orientación de formar mediante procesos en la comunidad, con maestros dispuestos a la enseñanza itinerante.

versiones de la escuela, en diferentes niveles de escolaridad. La escuela es la base de estas modalidades de educación para el trabajo, que buscan la acreditación, y al mismo tiempo ellas se han diferenciado de la escuela.

Por otro lado, las misiones culturales o misiones rurales inauguraron un estilo diferente a la escuela, basado en el diálogo y el aprendizaje con el trabajador en su comunidad. También desde las misiones se ha derivado un conjunto amplio de modalidades, desde el “extensionismo rural”, con su enfoque externo, centrado en el especialista (el extensionista) y en la capacitación individual, hasta la formación para el trabajo destinada a grupos de diferente tipo. Este último en el marco de trabajadores de cooperativas de producción o microempresas, grupos de mujeres o jóvenes en situación de calle, programas muy variados que combinan o integran la formación para el trabajo con el desarrollo social integral, la orientación laboral, el desarrollo educativo o la producción de bienes y servicios.

A pesar de la diversidad de programas e instituciones que coexisten en la educación para el trabajo, desde el sentido común se la asocia con educación técnica de nivel medio o con formación profesional, preferentemente para la empresa. Al mismo tiempo, las políticas públicas en educación también se han concentrado en estas dos expresiones de la educación para el trabajo. Estos procesos han tenido lugar junto con:

- La estigmatización de la formación para el trabajo como “educación para pobres”.
- La práctica de separar educación para el trabajo y educación general, como si la educación conocida como general no tuviera la responsabilidad de formar para el trabajo y como si la educación para el trabajo no incluyera aprendizajes de “educación general”.
- Una política constante de los sistemas educativos a priorizar la atención a la población escolar y a las modalidades formales. Esta situación inevitablemente ha llevado a postergar la atención educativa de la población que se encuentra fuera del sistema educativo formal, para la cual se han diseñado programas de educación de adultos y cursos de educación no formal.
- El sector formal de la economía ha sido el norte de los programas de formación para el trabajo.

1.8 El tercer lugar: la educación para los sectores marginados

Con el paso del tiempo se ha afianzado un “tercer lugar”, que no es la escuela técnica ni la formación profesional tradicional, un tercer lugar poblado de experiencias, hacia donde es necesario mirar: este lugar es la formación para el trabajo orientada hacia sectores marginados, particularmente en el medio rural, donde el trabajo de las organizaciones no gubernamentales ha sido muy intenso. Hacia fines de

los noventa este territorio fue definido como 'tierra de nadie' (Pieck, 2000). En la actualidad, sin embargo, esta situación ha cambiado; han crecido las experiencias destinadas a los sectores más marginados de la población, tanto en sector rural como urbano.

Desde este tercer lugar es posible elaborar nuevas preguntas a la educación para el trabajo. A la pregunta por la "empleabilidad", por la inserción laboral estable o precaria, por la efectividad, en particular por la efectividad de las estrategias, por los logros y limitaciones de los programas, es necesario anteponer la pregunta acerca del sentido del trabajo, de la educación para el trabajo, acerca de las nuevas vinculaciones entre participación significativa, educación y trabajo, entre cultura escrita y trabajo, entre sujetos, colectivo social y trabajo.

Este tercer lugar está pleno de posibilidades. El denominado "mercado formal del trabajo" plantea demandas específicas al campo de la educación, externas al sujeto, concebidas desde las empresas o las instituciones, que incluyen desde la formación en habilidades laborales generales y transversales y en códigos sociales básicos, hasta competencias particulares de trabajo; por el contrario, en el terreno del trabajo informal, los aprendizajes que éste requiere están en estrecha relación con la vida cotidiana. En el marco del sector informal de la economía, la formación para el trabajo hace más a las actividades productivas de las personas, a sus estrategias de sobrevivencia (Pieck, 2000), y a sus capacidades de reinventar la vida, dando lugar a trabajos nuevos, cambiantes, aparentemente frágiles y al mismo tiempo que soportan el paso del tiempo, que se adaptan a los imprevistos y a las oportunidades. He aquí los múltiples trabajos del sector informal: vendedora de dulces, de comida casera o "chatarra", en la puerta de las escuelas donde van los propios hijos, costureras en puestos móviles, cargadores, estibadores o changadores en los mercados, limpiadores de vidrios, vendedores ambulantes de todo tipo de productos, electricistas que trabajan por cuenta propia en zonas populares, otros. Además, las personas que trabajan en sector informal transitan de un lugar a otro, de un trabajo a otro, del campo a la ciudad, e incluso realizan incursiones por el sector formal: en un momento, ocupan posiciones típicas del sector informal, como vendedores/as ambulantes de lo que sea o limpiadores de vidrios de automóviles en las esquinas de las grandes ciudades; al mes siguiente, migrantes en otros estados o países como cosecheros, empleadas "domésticas" o como trabajadores del sector formal en servicios y en los trabajos menos calificados (meseros, albañiles, otros). Personas inventoras de "servicios", que asombran por su diversidad, capacidad de satisfacer necesidades y flexibilidad.

Al afirmar la educación como un lugar de esperanza, como un movimiento hacia la igualdad, este "tercer lugar" aparece como vital para abordar la educación para el trabajo. En momentos como los actuales, donde se siente la dureza de la opresión, la injusticia y la violencia en todas sus formas, la educación sigue siendo una posibilidad de emancipación. Y la emancipación mueve necesariamente a la reflexión, transformación, reconocimiento del otro y construcción de un proyecto social. Si la educación es "educarse" (Gadamer, 2000), la tarea central de la educación es crear condiciones para que el hombre regrese a su morada, a su domicilio, para que encuentre su voz, proceso que es siempre con los otros.

En sociedades con una estructura de clases tan desigual como la latinoamericana, para que la educación sea ese movimiento hacia la igualdad, se requiere centrarse en una educación que se con-

ciba y realice como educación en y para el trabajo, entendiendo por trabajo la producción social de la vida. Para los grupos en situación de exclusión, el acceso a su morada y a su propia voz está mediado por instituciones que los han hecho sentirse extranjeros, fuera de lugar, ignorantes, desde la escuela a la empresa moderna. La construcción de la confianza, de la autonomía, de la conciencia crítica es tan fundacional en los sectores de pobreza, como la construcción de un nosotros. De allí que la perspectiva de la educación permanente, revalorizando la propia experiencia y los trabajos de la vida cotidiana, tan válida para el conjunto de la educación, adquiere especial fuerza en la educación para el trabajo, porque legitima un proceso que ya está presente en la vida social: el aprendizaje con los otros está inscrito en una diversidad de circunstancias y es un camino singular emprendido por cada sujeto.

Los proyectos que trabajan en educación con sectores de pobreza se han movido en la intersección de varios campos: educación para el trabajo con enfoque de género, educación intercultural y educación para el trabajo, educación básica y educación para el trabajo, educación para la ciudadanía y educación para el trabajo. La sistematización de las experiencias seleccionadas para este estudio no sólo confirman que el trabajo en la intersección es fructífero, sino que dan cuenta de la importancia de fortalecer estos entrecruzamientos. En consecuencia, necesitamos encarar la educación para el trabajo haciendo renacer el vínculo entre ambos componentes: reafirmando las posibilidades educativas de los lugares de trabajo, integrando el trabajo productivo o la orientación laboral en los espacios educativos sistemáticos y promoviendo que se haga realidad un discurso proclamado desde numerosas instituciones educativas de distinto nivel y modalidad acerca de que la tarea legítima de la educación es formar para la vida y el trabajo.



CAPÍTULO 2

Acerca de las experiencias:
análisis comparado

Las innovaciones sistematizadas se caracterizan mayoritariamente por la búsqueda explícita en torno de la calidad educativa –definida en términos de pertinencia y participación– tanto como por los esfuerzos de articulación con la comunidad. Las experiencias están estructuradas en términos de un proyecto que se centra en lo educativo o que se abre a propuestas intersectoriales. En todas ellas se observan también, con mayor o menor grado de madurez el trabajo interinstitucional y la búsqueda de un modelo pedagógico alternativo.

Sobre 24 experiencias, casi la totalidad se encuentra en funcionamiento en la actualidad (2 han sido descontinuadas). Al observar el tiempo de desarrollo, las 24 innovaciones seleccionadas han funcionado 7 años y más. Un punto a destacar es que un poco más de la mitad de las innovaciones han funcionado 10 años o más. Esta situación da cuenta de innovaciones que se han desarrollado y consolidado, aun estando sujetas a vaivenes institucionales y contextos sociales adversos. Todas las innovaciones sistematizadas operan a nivel local, en un único espacio o en varios, pero en ningún caso a nivel nacional.

Las experiencias incluidas en esta sistematización (24 experiencias) son parte del Banco de Innovaciones de la Red INNOVEMOS de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Para caracterizar a las experiencias se apeló a los relatos elaborados desde la Red (fichas normalizadas y actualizadas a diciembre de 2005). En la descripción y análisis de las experiencias se han conservado las categorías empleadas en los relatos. Con fines de análisis se diferencian entre:

- innovaciones “en la escuela” (incluyendo algunas donde el centro es la escuela, pero donde se realiza un trabajo más amplio);
- innovaciones de “educación no formal”.

Cada grupo de innovaciones se caracterizó por separado y luego se realizó un análisis comparado. Las dimensiones a considerar para el trabajo comparativo fueron: el contexto, la orientación, propósitos de la innovación y a qué poblaciones se orienta, origen de la innovación, dimensión curricular, dimensión pedagógica, participación de los actores, organización, vínculos institucionales, relaciones con la educación formal.

De modo complementario, se han incluido referencias a componentes novedosos de otras innovaciones aparte del grupo analizado en profundidad, tales como Casa Hogar Las Mercedes, México. También se han incluido en esta sistematización los resultados preliminares del estudio de caso acerca de “Las telesecundarias vinculadas con la comunidad”, que fue una investigación colaborativa desarrollada en forma conjunta por la Universidad Iberoamericana y el grupo a cargo de la innovación de las telesecundarias vinculadas con la comunidad.

El predominio de las innovaciones en la escuela (16 sobre 24 experiencias) así como la presencia significativa de las experiencias coordinadas por instituciones gubernamentales o con participación gubernamental (15 sobre 24 experiencias), se relaciona en mayor grado con el carácter intergubernamental de la UNESCO, institución que coordina la Red INNOVEMOS, que con el hecho de que esta proporción “represente” la relación entre las innovaciones gubernamentales versus las no gubernamentales en América Latina.

Los alcances y límites de esta sistematización están definidos por tres tipos de situaciones: a) la decisión de realizar una sistematización basada en información disponible, sin incluir trabajo de campo; b) el tipo de información secundaria a la cual se tuvo acceso para caracterizar a las experiencias: relatos escritos de los programas, elaborados por el equipo de INNOVEMOS, a partir de la información declarada por las experiencias, en un juego de sucesivas construcciones e interpretaciones; c) el carácter desigual de la información respecto de una experiencia a otra.

2.1 Innovaciones en la escuela

Sobre 24 innovaciones seleccionadas para este estudio, 16 operan en la escuela o en estrecha relación con ella. Las innovaciones en la escuela se caracterizan por realizarse desde un centro educativo, estable, con fronteras, en última instancia un centro diferenciado del resto de la realidad. Sin embargo, lo propio de estas innovaciones que se realizan “en la escuela”, es que este centro se mueve y se diversifica. En este grupo de “innovaciones en la escuela” se incluyen experiencias de una gran diversidad, cuya novedad radica justamente en desplazar los límites, los propósitos y los sentidos atribuidos a la escuela técnica tradicional. En consecuencia, se encuentran en este grupo:

- escuelas o colegios técnicos públicos de nivel medio “innovados”,
- telesecundarias, donde el elemento innovador es que están “vinculadas a la comunidad,
- una licenciatura en planeación del desarrollo rural con enfoque comunitario,
- un bachillerato rural en desarrollo comunitario,
- proyectos educativos que se desarrollan en una escuela técnica, una escuela básica, media o un instituto de formación docente,
- una innovación enmarcada en un instituto técnico, que se ha transformado en una cooperativa docente,

- una asociación civil que ha creado una escuela primaria, junto con el nivel preescolar y la modalidad de educación de adultos, dando origen a la primera escuela privada coordinada por mujeres indígenas (“Sociedad de Solidaridad Social”).

En las innovaciones sistematizadas predominan las del nivel básico o medio, mientras son minoritarias las experiencias en educación inicial y en educación superior; a modo de ejemplo, un único instituto superior pedagógico de Perú, que ha desarrollado un proyecto productivo para sus estudiantes, mientras en El Salvador la innovación afecta a escuelas de educación básica y media, y en México una asociación civil de mujeres indígenas coordina una escuela privada donde se combina el nivel preescolar, la educación primaria y la educación de adultos. Un hecho a destacar es la presencia de una única innovación, que se inscribe en la educación media (Biohuerto Rafaelino, Perú), pero depende de una universidad (Universidad Nacional de Trujillo, Perú).

En algunas de las experiencias, el ámbito de influencia de la innovación se limita a una única escuela, entendiendo por escuela un espacio de aprendizaje y enseñanza altamente formalizado de diferente nivel educativo (desde la educación inicial a la educación superior). En otras experiencias, el ámbito de influencia de la innovación se expande hacia un conjunto de escuelas de una misma localidad, de diferentes localidades de una misma provincia o estado, o a más de una provincia o estado. En ningún caso las experiencias tienen alcance nacional. A modo de ejemplo, se hace presente una innovación en un único centro educativo, tales como el “Instituto Superior Pedagógico de Jaén” (Perú) o el “Colegio Técnico del Cusco” (Perú), que contrastan con una innovación que incluye 63 escuelas de educación básica y media de una región de El Salvador, con “Escuela y Café”, que se extiende a 90 escuelas básicas de la región de Caldas, en Colombia, o con la experiencia “Cada empresa, una escuela” (Venezuela, ORT) que incluye escuelas en diversas zonas del país, apadrinadas por la empresa petrolera estatal.

En el grupo de “innovaciones en la escuela” predominan las experiencias a cargo de instituciones públicas (11 experiencias). Sin embargo, los límites entre lo público y lo privado son menos nítidos que en el pasado. Por un lado, se presentan experiencias coordinadas en forma exclusiva por instituciones públicas (7 experiencias); por otro, experiencias coordinadas en forma conjunta por organismos públicos y privados (2 experiencias), como el caso de “Cada escuela, una empresa”, donde participan la ORT (Organización de Recursos para el Aprendizaje y la Tecnología), el Ministerio de Educación, el INCE (Instituto Nacional de Capacitación) y la empresa pública Petróleos de Venezuela y de una escuela creada desde la Iglesia Católica, que en este momento es financiada en gran parte por el Estado y administrada por la Iglesia (“Colegio Técnico Marañón”, Perú). También se presenta el caso de un instituto público que se transforma en cooperativa docente, pero conserva los aportes del Estado (“Cooperativa docente”, Córdoba, Argentina), así como una experiencia coordinada desde el sector empresarial, pero que se desarrolla en escuelas públicas (“Escuela y Café”, Colombia). Las experiencias coordinadas en forma exclusiva por instituciones no gubernamentales de distinto tipo

son minoría (5 experiencias), pero dan cuenta de que se ha generado un espacio de innovación con mayor autonomía respecto de las políticas de los gobiernos.

Un punto a señalar es que la mayoría de las innovaciones “en la escuela” son rurales (12 sobre 16) y con un enfoque comunitario, presentando este grupo una gran diversidad, desde escuelas técnicas rurales de nivel medio, que son las predominantes, hasta algunas escuelas básicas con componentes de trabajo o un instituto de formación docente.

Al interior de las innovaciones en la escuela se encuentran un conjunto de experiencias que podrían caracterizarse como escuelas técnicas de nivel medio. Pensar en ellas lleva, en un esquema simplista, a traer a la memoria a la escuela técnica de nivel medio tradicional, donde coexistían la formación general y la formación en oficios, y donde la educación para el trabajo estaba separada del resto del currículo; escuelas además que eran signo de “escuelas para pobres”.

Las escuelas técnicas innovadoras o innovadas que han sido seleccionadas para este estudio, se alejan de este perfil. En estas escuelas se lleva a cabo proyectos educativos institucionales que dan un nuevo giro a la organización. En este sentido, las escuelas técnicas se presentan resignificadas por los proyectos institucionales, una innovación que ha afectado a gran parte de las escuelas básicas y medias regulares de los países de América Latina. Algunas de estas escuelas técnicas “innovadas” están además influidas por otras innovaciones del sistema educativo, como es el caso de la Escuela Rural de Caldas (Colombia), fundamentada en el modelo pedagógico de Escuela Nueva, que fue creado para la educación básica de niños.

Las escuelas técnicas “innovadas” se diferencian del resto de las innovaciones y también se diferencian entre sí en términos de escuela técnica innovada urbana y escuela técnica innovada rural. Un caso ejemplar de escuela técnica innovada urbana es el “Colegio Técnico del Cusco”, donde funciona un proyecto educativo institucional, que proporciona capacitación en varias especialidades, en el marco de una formación integral y de promoción de competencias y valores, buscando también la inserción de los estudiantes en actividades productivas y el autofinanciamiento de la institución. El colegio está apoyado por una red de organizaciones, con financiamiento internacional en el origen y con consejos consultivos integrados por miembros de la empresa privada, destinados a vincular la educación con el sector productivo.

Un ejemplo de escuela técnica innovada rural es la “Escuela y Café”, proyecto coordinado por la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia, que articula la producción de la zona cafetalera con el currículo escolar, para fomentar el arraigo de los niños y jóvenes en las comunidades, así como ofrecer una posibilidad de producción sustentable. En 90 escuelas públicas de Caldas se llevan a cabo proyectos pedagógicos productivos en fincas de la zona, acompañados por los educadores, y se trabaja con guías de autoinstrucción, con vistas a promover la visión empresarial, la investigación y la colaboración.

Otra innovación diferente a la escuela técnica innovada por proyectos institucionales es la propuesta de “educación-empresa”, que retoma la tradición de un tipo de experiencia conocida como

“programa de aprendizaje” o formación en la empresa. Un claro ejemplo de este tipo de innovación es la experiencia coordinada por la ORT (Organización de Recursos para el Aprendizaje y la Tecnología), en acuerdo con la empresa Petróleos de Venezuela, que busca formar técnicos medios (capacitación laboral y bachillerato) en escuelas apadrinadas por la empresa, en dos modalidades: formación de trabajadores de la empresa o formación de jóvenes como bachilleres industriales. Los participantes alternan momentos de formación en la empresa con momentos en el centro educativo y cuentan con módulos “de integralidad”, orientados al desarrollo personal. Los profesionales y técnicos de la empresa participan como profesores e instructores.

Un tipo de innovación que se diferencia de las anteriores, es una experiencia donde el eje de la formación es justamente el desarrollo comunitario, formalizado en términos de una carrera de educación media superior, un bachillerato técnico agropecuario con modalidad en desarrollo comunitario (“Jóvenes por el cambio”, FOVASO, México), con dos áreas fundamentales: la capacitación en el desarrollo comunitario y el desarrollo de microempresas. El programa cuenta en su propio centro con diferentes microempresas para que trabajen los jóvenes (reciclado de papel, plantas medicinales, bazar, cría de conejos, panadería). En este sentido se hace la capacitación en talleres donde se trabaja en un espacio protegido. La formación podría percibirse en una primera mirada como “educación en el trabajo”, pero su propósito principal es preparar a los jóvenes “para el trabajo”; al mismo tiempo los jóvenes realizan sus estudios de bachillerato y se forman como promotores comunitarios.

La transformación de un centro educativo fijo en una cooperativa docente muestra otra manera de correr los límites (Córdoba, Argentina). Ante la presencia del modelo neoliberal, la propuesta busca regresar al colectivo, creando una “educación de trabajadores para trabajadores”, con apoyo de los sindicatos docentes, una cooperativa como testimonio de que la solidaridad es posible, para superar el aislamiento, construir una red de organizaciones, formar a los estudiantes en el compromiso con la comunidad, junto con brindarles la posibilidad de continuar estudios. La cooperativa es la única opción de educación técnica de nivel medio en la zona (un barrio popular de la ciudad de Córdoba), que además cuenta con modalidades flexibles y semipresenciales para la población adulta.

Merece reseñarse la innovación coordinada desde el CESDER, una opción de educación superior en sector rural y con especialidad en ese campo, la “licenciatura en planeación del desarrollo rural”, que busca arraigar a los jóvenes campesinos junto con ofrecer un tipo de educación superior contextualizada y con régimen de alternancia, que prepara tanto para la formulación y gestión de proyectos sociales y productivos como para oficiar de educador popular (Puebla, México).

La escuela albergue gubernamental para niños y jóvenes de educación primaria y secundaria (educación básica) en sector rural indígena, es un tipo de innovación donde se combina la formación general con la formación para el trabajo a través de talleres, y se articula la formación para el trabajo con la educación artística, que se abre y nutre de la comunidad (banda de música). Además, en esta escuela no sólo se atiende a tres grupos indígenas (zapoteca, mixe y chinanteca), sino que se trabaja con un enfoque de educación bilingüe intercultural y con una perspectiva comunitaria, la escuela es “la casa de todos” (“Centro de integración social Zoogocho, México). Un hecho a destacar es que el

nombre asignado a la innovación da la idea de rehabilitación social, de niños “en riesgo”, a los cuales es necesario integrar o reintegrar a la sociedad, mediante el disciplinamiento; sin embargo, el centro es un espacio solidario, que cobija a los niños que se quedan solos por la migración masiva de sus padres, ofreciendo tanto formación general como formación para el trabajo, con un enfoque lúdico y artístico.

La escuela indígena creada por la organización de mujeres indígenas rarámuri-tarahumara es otro tipo de innovación, que surge a partir de un programa de atención básica para la salud; a partir de este programa, las mujeres indígenas impulsan un conjunto de proyectos educativos, productivos y sociales, en particular la escuela, donde se ofrece educación primaria, preescolar y educación de adultos, un proyecto de agroecología y proyectos de producción y comercialización de artesanías. En esta experiencia se combina el enfoque de género para fortalecer el empoderamiento de las mujeres con la recuperación de las culturas originarias.

Finalmente, las telesecundarias vinculadas con la comunidad (sierra de Puebla, México) se caracterizan por correr los límites de las telesecundarias regulares, programa gubernamental pensado para sectores rurales aislados, centrándose en cinco elementos innovadores: la alternancia educación-producción, los talleres de investigación, la concepción de lenguaje total, la vida en la escuela definida como comunidad educativa y la recuperación de saberes de la vida cotidiana en vistas de complementar el currículo oficial. Todos estos componentes alteran la lógica de la escuela tradicional, donde existe un centro portador de saber. En este sentido, articulan la escuela con la comunidad, buscan el arraigo de los jóvenes, la promoción de la crítica y la formación “para el trabajo” a través de talleres productivos.

a) Los contextos

Los programas tienen lugar en contextos sociales diferentes, pero unificados por la exclusión; además, se insertan en contextos complejos donde coexisten discriminaciones de diferente tipo, que dieron lugar a innovaciones igualmente multidimensionales:

- contextos urbanos donde los estudiantes de un instituto de formación docente (educación superior no universitaria, formación docente inicial) proceden del sector rural y dominan un conocimiento empírico que les permite realizar actividades ecoturísticas, campo donde se centró una de las innovaciones. (Propuesta para fomentar el ecoturismo, Jaén, Perú),
- contextos urbanos altamente dependientes del turismo y con escasas posibilidades de una educación media o superior que permita la incorporación al mundo del trabajo. (Educación práctica productiva y transformadora, Cusco, Perú);

- contextos urbanos donde predomina una industria extractiva petrolera nacionalizada, que requiere de técnicos medios (Cada empresa una escuela, Venezuela);
- contextos urbanos marginados, y con alta presencia de desempleados y trabajadores del sector informal, predominio de una economía de mercado. Este contexto justificó la creación de un programa de “educación de trabajadores para los trabajadores” (Cooperativa docente, ciudad de Córdoba, Argentina);
- contextos rurales altamente dependientes del cultivo del café, cuya rentabilidad ha sido decreciente. En consecuencia, tienen la necesidad de diversificar la producción y de activar la actividad turística (Transformación productiva y cultural, El Salvador);
- contextos rurales de monoproducción (café) y la necesidad de preparar una nueva generación de caficultores, que puedan administrar en forma sostenible y eficiente los predios (Escuela y Café, Caldas, Colombia);
- contextos rurales aislados, donde predominan los jóvenes y coexisten varios grupos indígenas en condiciones de extrema pobreza y con escasas oportunidades educativas (Colegio Técnico Agropecuario de Maraón, Maraón, Perú);
- contextos rurales donde faltan oportunidades de trabajo, predomina el monocultivo, las industrias agropecuarias son insuficientes y no se ha desarrollado una conciencia ambientalista (Biohuerto Rafaelino, Trujillo, Perú);
- contextos rurales de pobreza donde coexiste población afrocolombiana, población mestiza y población indígena, alta presencia de la violencia organizada, desarraigo y falta de oportunidades en educación secundaria (Escuela dinamizadora del espacio veredal, Cauca, Colombia);
- contextos campesinos en crisis económica y con alta inseguridad, falta de oportunidades educativas y jóvenes campesinos, indígenas y afrocolombianos, que trabajan en el campo, con la consecuente dificultad para permanecer en el sistema educativo formal (Bachillerato rural, Caldas, Colombia);
- contexto de agricultura de pobreza, con descapitalización y abandono de las unidades productivas, exacerbación de las condiciones de explotación de la fuerza de trabajo y falta de oportunidades de estudios de educación superior (Cesder, México);
- contexto rural aislado con alta migración y pobreza, presencia de niños y jóvenes que no viven con sus padres y necesitan de un espacio de contención, zona de comunidades indígenas (Centro de Integración Social, Zoogocho, Oaxaca, México);
- contexto rural aislado, alta migración y pobreza, agricultura en crisis, comunidades indígenas (Telesecundarias vinculadas a la comunidad, Puebla, México);

- contexto rural pobre, con escasas oportunidades de educación media superior (FOVASO, México);
- contexto rural con problemas de contaminación ambiental. (Producción de plantones forestales, Huacho, Perú);
- contexto rural indígena donde las mujeres han sido objeto de violencia; la innovación surgió para promover el empoderamiento de las mujeres y el respeto por las culturas originarias. (Sociedad de solidaridad social, mujeres rarámuri-tarahumaras).

b) El sentido de la innovación y los propósitos

Las innovaciones “en la escuela” presentan orientaciones diferentes y al mismo tiempo puntos de encuentro. En algunas, la formación para el trabajo es parte del currículo formalizado y de la estructura misma de la experiencia, como en el caso de las escuelas técnicas o de la licenciatura en planeación del desarrollo rural; en otras, la innovación opera como un proyecto especial, asociado a fondos nacionales concursables o a fondos de la cooperación internacional (por ejemplo, la propuesta de ecoturismo del Instituto Superior Pedagógico de Jaén, el proyecto institucional del Colegio Técnico de Cusco, el proyecto pedagógico productivo de la “Escuela y Café”, el Biohuerto Rafaelino, incorporado al currículo con fines productivos, empresariales y ambientales).

Algunas innovaciones son proyectos típicos de “educación y trabajo”, que combinan ambos polos, la formación general y la capacitación en oficios (como el Colegio Técnico del Cusco, Perú, la “Escuela y Café”, las TVC, El centro de integración social Zoogocho, otras). Por el contrario, otras innovaciones son más amplias, de carácter intersectorial, conjugando tres ejes centrales: educación, salud y economía y orientándose por el principio de promover el desarrollo local, tal como la experiencia de El Salvador, “Transformación productiva y cultural en la escuela”. En ambos tipos de innovaciones se observa que predomina el interés por la formación integral, y por promover el desarrollo de habilidades y destrezas manuales, tanto como la incorporación de los estudiantes en actividades productivas.

- Las innovaciones del primer grupo, los proyectos típicos de “educación y trabajo”, conjugan propósitos educativos (mejorar aprendizajes, cambiar actitudes, desarrollar la capacidad crítica y la capacidad de expresión) y propósitos asociados con el trabajo (la inserción laboral en el sector formal, el autoempleo, las empresas solidarias). En este sentido propician la formación de los estudiantes en un área específica, (por ejemplo educación ambiental, ebanistería, industria del cuero, industria del vestido, producción del café, electrónica, música, panadería, otros), así como el mejoramiento de los procesos de aprendizaje en las diferentes áreas curriculares utilizando como estrategia alguna actividad específica (como el ecoturismo, la producción del café, la panadería).

Al mismo tiempo contemplan objetivos asociados con la inserción laboral, como generar una opción de empleo y objetivos sociales y económicos más amplios, en particular garantizar el arraigo de los jóvenes en la comunidad, mejorar la calidad de vida de las familias campesinas, dinamizar y diversificar la economía regional. La intención de arraigar a los jóvenes a la comunidad se hace presente en varias de las experiencias sistematizadas (a modo de ejemplo en CESDER, TVC, otras). Aun más, en estas innovaciones promover el arraigo es uno de los propósitos centrales. Además, estas innovaciones buscan promover capacidades de gestión e investigación en los participantes así como aprendizajes significativos, mediante la puesta en marcha de proyectos y en algunos casos promover sus capacidades empresariales. Algunas de las innovaciones se proponen aportar a la comunidad una nueva alternativa de desarrollo, tal como el ecoturismo, haciendo que desde un Instituto Pedagógico se organice una empresa generadora de empleo para los estudiantes (Instituto Superior Pedagógico de Jaén, Perú). En esta experiencia además se busca difundir el patrimonio cultural tanto como desarrollar competencias en los estudiantes, competencias de gestión para organizar empresas y competencias en el campo del ecoturismo. En alguna de las innovaciones (tales como el bachillerato rural con énfasis en proyectos productivos, Caldas, Colombia) se promueve tanto la formación de los niños, jóvenes y adultos del sector rural para el trabajo productivo como el ingreso a la educación superior. Es importante destacar que la mayoría de las innovaciones “en la escuela” buscan en mayor grado la formación para el trabajo que la continuación de estudios en la educación superior. Un aspecto a destacar es que las experiencias combinan objetivos orientados hacia los sujetos y la formación de habilidades tanto como la transformación curricular y productiva de la institución (Colegio Técnico Maraón, bachillerato rural en Caldas) y/o la conservación del medio ambiente y el desarrollo de un modelo técnico-productivo-empresarial (Biohuerto Rafaelino). Asimismo, las innovaciones se proponen tanto promover valores en los estudiantes como crear una respuesta alternativa, un camino de solidaridad social y una distribución más democrática del poder al interior de la institución (“Una cooperativa docente”). Marcos de referencia como el desarrollo humano y el desarrollo sustentable, son mencionados explícitamente por las innovaciones sistematizadas.

- Las innovaciones intersectoriales pretenden la transformación productiva y cultural de la zona y desde ese lugar establecen alianzas con los sectores educativos. En este caso, se hace presente el objetivo de configurar un modelo de desarrollo educativo y social para comunidades pobres rurales, donde existan liderazgos municipales y alianzas ciudadanas. La educación se subordina al desarrollo económico, ya que se persiguen objetivos, tales como: “elevar el nivel educativo para que puedan comprender la transformación productiva y cultural de la zona e insertarse en nuevas maneras de empleo”. Algunas de las innovaciones se plantean propósitos múltiples de formación

integral, educación de “responsabilidad compartida” e inserción laboral de los estudiantes (Colegio Técnico del Cusco). Una de las innovaciones propone la extensión de la educación básica entre los jóvenes como una estrategia para lograr la sostenibilidad de la producción cafetalera, para que perciban el café como una opción de vida “viable y lícita” (“Escuela y Café”, Colombia). Aparece la idea de formar no sólo en oficios, sino en la solución de problemas en los procesos productivos, en torno de la idea de “técnico de nivel medio” (ORT), como una manera de reducir la brecha entre el nivel gerencial y los trabajadores. La formación se realiza mediante dos modalidades: formación de jóvenes como bachilleres industriales y formación de trabajadores de la empresa como técnicos medios, en la línea de “preparar trabajadores calificados, ajustados a las necesidades de la empresa”, junto con fomentar el sentido de pertenencia con la empresa y la calidad de vida (“Cada empresa, una escuela”).

Un hecho a destacar es que algunas de las innovaciones en la escuela corren sus límites para incluir la formación de los adultos (4 innovaciones sobre 16), tal el caso de las experiencias: Cada empresa, una escuela, el Centro de Integración Social Zoogocho, la Cooperativa Docente y la Sociedad de Solidaridad Social. En estos programas se contemplan, respectivamente, acciones educativas para formar como técnicos medios a los adultos trabajadores de la empresa; formar musicalmente a los adultos de los pueblos cercanos al centro educativo para que constituyan bandas de música; desarrollar programas de educación media y carreras técnicas cortas para adultos o programas de educación básica. Otras innovaciones establecen explícitamente objetivos sociopolíticos, tales como “empoderar a las comunidades educativas” (tal como la innovación de El Salvador), o favorecer la relación entre la educación y el desarrollo sostenible de las comunidades y/o el proceso de transformación productiva y cultural de las comunidades, siguiendo principios orientadores de autonomía municipal y participación ciudadana (innovación de El Salvador). Una de las innovaciones se propone como parte de la formación para el trabajo la formación artística, acercando ambas formaciones y proyectándolas a la comunidad mediante una banda de músicos de los propios estudiantes y promoviendo la recuperación del saber musical y la creación de bandas en los pueblos cercanos. Esta articulación entre trabajo y arte coexiste con una propuesta educativa intercultural (Centro de Integración Social Zoogocho).

Evidencias de varias de las experiencias ponen de manifiesto que el lugar social desde donde se diseña y pone en marcha la innovación -ya sea una ONG del campo de la Educación popular, una empresa o el Estado- condiciona los propósitos de la experiencia.

En todas las innovaciones se hace presente el interés por mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la formación de los educadores, junto con estimular la adecuación curricular y favorecer las relaciones entre la escuela, la comunidad y los sectores productivos. Al observar las particularidades de los propósitos se destacan tres orientaciones:

- favorecer el empoderamiento de las mujeres y el respeto por las culturas originarias, bajo un enfoque de género (Sociedad de Solidaridad Civil); el hecho a destacar es que ésta es una organización de mujeres indígenas y no una organización para atender mujeres indígenas. La organización busca el desarrollo económico, social y político, mediante la fundación de una escuela de nivel primario, preescolar y de adultos y la puesta en marcha de proyectos productivos;
- desarrollar en el estudiante de formación magisterial capacidades de gestión e investigación para que pueda realizar actividades de ecoturismo;
- promover la capacitación técnica, pero orientada a otro tipo de población: niños rurales de comunidades indígenas fuertemente afectadas por la migración, que están cursando la educación primaria. En este caso la capacitación técnica se inscribe en un programa de educación primaria donde la formación para el trabajo se articula con la formación general y la promoción de la convivencia solidaria mediante la vida en comunidad (Centro de Integración Social Zoogocho).

c) Las poblaciones involucradas

En relación con las poblaciones a las cuales se dirige la innovación, en gran parte de las experiencias, la innovación se orienta hacia los niños o jóvenes que participan como estudiantes de la escuela, por ejemplo los estudiantes de un instituto de formación o de una escuela técnica, o de una escuela secundaria, con la participación de egresados y educadores. En varias de las innovaciones, los egresados continuaron comprometidos con el proyecto (Instituto Superior Pedagógico de Jaén, CESDER, Zoogocho). Una de las innovaciones está dirigida tanto a jóvenes estudiantes como a trabajadores de una empresa estatal (“Cada empresa, una escuela”). En otra de las innovaciones participan tanto los estudiantes de un centro de educación media, sus padres y profesores, como estudiantes y profesores de la facultad de educación en la cual se inscribe el proyecto (Biohuerto Rafaelino, Perú). En algunas de las innovaciones, desde la escuela técnica de nivel medio para jóvenes se desarrollan programas de educación para adultos, ya sean de educación básica, educación media “común” y/o de educación técnica. (Cooperativa Docente, “Cada empresa, una escuela”, Sociedad de Solidaridad Social).

Al mismo tiempo las innovaciones “salen” de la escuela y se proyectan hacia la comunidad, ofreciendo servicios en forma directa. Por ejemplo, una de las innovaciones el taller productivo de panadería se ha transformado en la panadería de la localidad (TVC, México); en otra de las innovaciones, los egresados del centro contribuyen a la formación de bandas de aliento en las comunidades (Centro de integración social Zoogocho, México).

La mayoría de las innovaciones (12 experiencias) involucran a población rural, tanto las que se localizan en sector rural como aquellas que, aun ubicándose en una ciudad intermedia o pequeña,

trabajan con población rural: CESDER, FOVASO, Escuela y Café, Sociedad de Solidaridad Social, Instituto Superior Pedagógico de Jaén, Colegio Técnico Agropecuario Marañón, innovación de El Salvador, Centro Educativo Agropecuario de Huara, Perú, Bachillerato Rural de Caldas, Colombia, entre otras. A modo de ejemplo de esta última situación, una de las innovaciones está funcionando en el Instituto Superior Pedagógico (ISP) de la ciudad de Jaén (Perú), pero atiende principalmente a población rural, entrenada en la producción de artesanías.

La orientación exclusiva hacia grupos indígenas es marginal al interior de las innovaciones, sólo se encuentra la Sociedad de Solidaridad Social que trabaja con mujeres rarámuri-tarahumaras ofreciendo alternativas múltiples de educación formal y capacitación.

Sin embargo, una parte importante de las innovaciones se destina a una población predominante indígena (TVC, México) o a zonas donde coexisten varios grupos: población indígena, mestiza y/o afrocolombiana. Aun estando orientadas a estas poblaciones, sólo dos experiencias desarrollan programas de educación bilingüe intercultural (Zoogocho, México; Colegio Marañón, Perú).

Un punto a destacar es que varias de las innovaciones se orientan simultáneamente a diferentes tipos de población en términos etéreos, combinando niveles y modalidades educativas; por ejemplo, una misma innovación atiende a niños, jóvenes y adultos, en los niveles de la educación básica y media y de la educación de adultos.

d) Desde dónde surge la innovación: el origen

Dar cuenta del lugar desde donde nace la innovación es fundamental para su comprensión. El origen estructura el proceso de desarrollo de la innovación, aun cuando no lo determina.

Una de las innovaciones surgió como parte de una sucesión de búsquedas en torno a la transformación de un colegio de educación media tradicional, de estilo “académico”, en un colegio de nivel medio agropecuario, organizado en términos de proyectos pedagógicos productivos. Ante las dificultades de los proyectos pedagógicos productivos, que fueron vividos como un proyecto adicional, que no se integraba a la vida de la escuela, se creó un nuevo proyecto “Escuela y Café”, que aspiraba a preparar desde la escuela básica a una nueva generación de caficultores. En este sentido, con Escuela y Café no sólo culmina una serie de intentos por hacer educación para el trabajo, sino que la experiencia nace justamente a partir de las limitaciones de los esfuerzos anteriores.

Otra de las innovaciones, un internado de educación primaria para niños, pensado como un lugar de contención social, surgió en el sector no gubernamental, como una iniciativa de la comunidad, de los braceros, hasta lograr el apoyo del gobierno y adquirir carácter oficial. La denominación con la cual se designó la experiencia remite a un sentido de rehabilitación social, así como a un esfuerzo por integrar y homogeneizar a los niños de las comunidades indígenas de la región a la comunidad nacional. Posteriormente, hace unos 10 años, se incluyó la formación para el trabajo para hacer más atractivo el régimen de internado, (Centro de Integración Social Zoogocho). En el proceso de desarrollo de la expe-

riencia tuvo lugar una transformación del sentido, ya que el centro se reorientó a formar a los niños para que permanecieran en la comunidad, respetando su singularidad. Observamos cómo la experiencia se fue transformando, creciendo y haciéndose más compleja en términos de su fuerza innovadora.

Una de las innovaciones nació de un acuerdo entre una gran empresa estatal y una fundación de larga trayectoria en el campo de la educación técnica (Empresa de Petróleos de Venezuela y ORT), recuperando la tradición del programa nacional de aprendizaje. Esta innovación surgió tanto por la necesidad de formar a las nuevas generaciones de trabajadores como para ofrecer a los jóvenes una formación técnica que no estuviera reñida con la posibilidad de continuar estudios.

En algunos casos la innovación surge de los intereses de los propios estudiantes (ISP de Jaén, Perú), quienes presentaron proyectos de investigación en la etapa final de sus carreras, a partir de los cuales se constituyó la propuesta, como un punto de encuentro para el trabajo cooperativo de estudiantes, egresados y educadores. De este modo la innovación permitió tanto crear una oportunidad de empleo en ecoturismo como dar una respuesta pedagógica a las demandas de educación ambiental y aportar a la comunidad una nueva vía de desarrollo. En otros casos la innovación nace de los docentes que se organizan como colectivo, (Cooperativa Docente), por “la necesidad de preservar la fuente de trabajo” o de un grupo de docentes en conversación con la Iglesia Católica local, buscando la formación integral de los jóvenes tanto como la inserción en actividades productivas (Educación, práctica-productiva y transformadora, Cusco, Perú).

En otros casos la innovación emerge como una iniciativa del Ministerio de Educación para empoderar a las comunidades. Esto converge con el interés de las municipalidades que buscan promover la autonomía, el desarrollo local y el desarrollo sostenible de las comunidades. Personas claves, que inician e impulsan la innovación, ya sea personas pertenecientes a la propia población a atender, que conocen la situación por haberla vivido, o educadores comprometidos de larga trayectoria, están presentes en varias de las experiencias, por ejemplo en Casa Hogar Las Mercedes o en las Telesecundarias vinculadas con la comunidad.

Algunas iniciativas se inician tanto desde los ministerios de Educación como desde las instancias municipales que buscan el desarrollo local (innovación de El Salvador). En otros casos, la innovación surge por los esfuerzos de la propia población, por ejemplo mujeres indígenas que se organizan a partir de un programa de salud y que a partir de éste generan proyectos educativos, productivos y sociales (proyecto de agroecología, proyecto de producción y comercialización de artesanías, escuela preescolar, primaria y para adultos).

El empobrecimiento de las comunidades rurales o urbanas, la crisis de la agricultura -en particular de la producción cafetalera en Colombia y El Salvador, acompañada de una orientación a transformar la estructura productiva de la región involucrada en el proyecto (por ejemplo del cultivo de café al ecoturismo o a una producción cafetalera sustentable), la condición de minoridad de las mujeres indígenas, que han sufrido violencia sistemática desde su niñez y que no pueden vivir en autonomía-son situaciones del contexto que dieron origen a las innovaciones.

Un punto a destacar es que en algunos casos la innovación surge a partir de un problema social más amplio que la educación, (por ejemplo surge como un programa de salud), mientras en otros casos nace directamente asociada con las condiciones educativas. En este marco varias de las innovaciones son una respuesta del Ministerio de Educación ante la presencia de un importante contingente de niños y/ jóvenes del sector rural que trabajan y están fuera de las oportunidades de la educación formal.

En otros casos la innovación se crea a partir de otra experiencia educativa, por ejemplo una experiencia de cursos de capacitación, posteriormente dio lugar a un programa de más largo aliento. (Jóvenes por el cambio, FOVASO, México). En el mismo sentido la innovación sistematizada nace desde otra innovación educativa, pero de un nivel educativo menor, (por ejemplo, la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural nace a partir de las escuelas rurales de formación para el trabajo). Otro aspecto a destacar es que algunas experiencias fueron influidas o enmarcadas en la teoría y la práctica de otras innovaciones consideradas ejemplares. Un ejemplo de este tipo de casos es la “Escuela y Café”, que siguió el modelo de Escuela Nueva, propuesta de pedagogía activa donde las guías de autoinstrucción para los estudiantes desempeñan un papel central. También es el caso de las TVC, en las cuales influyó en forma directa la experiencia del CESDER, con sus escuelas secundarias bilingües con régimen de alternancia. El CESDER además orientó a varias innovaciones, entre ellas a jóvenes por el cambio.

e) El currículo

El vínculo de la innovación con la comunidad educativa, compuesta por niños, padres y maestros, es una orientación curricular que está presente en la mayoría de las experiencias de “innovación en la escuela”. Aun más, las innovaciones en la escuela se inscriben en una institución que ya se concibe y organiza como comunidad educativa. En este marco se define la innovación desde la comunidad educativa, así como se la articula con el proyecto educativo institucional. A modo de ejemplo, en Escuela y Café, el tema del café en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) es abordado desde las distintas disciplinas y es la propia comunidad la que define las dimensiones desde las cuales abordar la formación en torno al café. En el caso de la producción de plántones forestales, en Huacho, Perú, la innovación está inscrita en el Proyecto curricular de centro y articulada con todas las áreas del currículo. Aun más, tuvo lugar la conversión del centro educativo en un centro piloto productor de plántones forestales. En el Colegio Técnico de Marañón la elaboración del nuevo diseño curricular incluyó la definición del Proyecto curricular de centro, con las especialidades de agropecuaria e industria del vestido, así como la puesta en marcha de un fundo productivo experimental.

La integración curricular es otra de las características de las innovaciones sistematizadas, en las cuales los contenidos de la educación para el trabajo se vinculan transversalmente con las disciplinas de la educación básica o media; además, ha tenido lugar la integración de diferentes áreas curriculares temáticas como desarrollo ambiental y educación para el trabajo (Biohuerto Rafaelino). Al

mismo tiempo, ha tenido lugar una articulación de saberes entre los que son considerados “expertos” de la formación para el trabajo versus los “expertos” en educación. En una de las innovaciones, los niños eligen los talleres productivos en los cuales van a participar; sin embargo, a los pocos años en el centro los talleres se han transformado en permanentes. Esta estructura curricular relativamente fija se acompaña con un horario flexible, integral y dinámico (Centro de Integración Social Zoogocho).

El desarrollo gradual de la innovación, concebida como una secuencia de etapas, es otra de las características básicas de las experiencias sistematizadas. A modo de ejemplo, en Escuela y Café el proceso de la innovación transita desde su surgimiento a partir de los intereses de la comunidad educativa hasta la integración curricular del tema del café, la formación de los maestros, la elaboración de materiales educativos, la puesta en marcha de proyectos pedagógicos en la escuela hasta llegar al desarrollo de proyectos productivos supervisados, que se realizan en las fincas de los estudiantes, con el acompañamiento de los maestros.

Si bien en el currículo de las innovaciones se articula el componente de educación general con el componente de formación para el trabajo, este vínculo adopta diferentes configuraciones. De este modo, en algunas innovaciones se combina la educación general (de nivel primario, preescolar y educación de adultos) con talleres de capacitación, pero éstos a su vez se enmarcan en proyectos productivos alternos que fortalecen su sustentabilidad (Sociedad de Solidaridad Social). En otras innovaciones, la formación para el trabajo se combina con la educación bilingüe intercultural (Centro de Integración Social Zoogocho, Colegio Marañón).

En otras innovaciones los participantes están organizados en grupos y reciben desde el primer año una formación teórico-práctica, donde se combinan los conocimientos generales con la especialidad. A partir del segundo año los jóvenes hacen estancias alternadas entre el centro educativo y la empresa petrolera u otra para hacer sus prácticas en servicios (ORT). A lo largo de su formación, los jóvenes cuentan con los “módulos de integralidad”, para su desarrollo personal. De este modo se combina la formación del bachillerato con la formación en oficios. Al mismo tiempo se ofrece el bachillerato a los trabajadores de la empresa, mediante la acreditación de la experiencia y la adquisición de nuevos conocimientos.

En una innovación (CESDER), destinada a lograr que los jóvenes campesinos permanezcan en la zona y al mismo tiempo se incorporen a la educación superior, la formación teórica se acompaña con proyectos de acción con campesinos de regiones de agricultura de la pobreza, entendidos como “intervenciones en la práctica”. En el caso del CESDER el plan de estudios se organiza en torno de proyectos, que se inician con una fase diagnóstica y permiten transitar por el conjunto de las dimensiones y actividades de la vida campesina.

El régimen de alternancia entre la vida productiva en la finca de sus padres y la escuela, es uno de los ejes curriculares que organiza varias de las innovaciones, mediante proyectos supervisados por la escuela en los predios de las familias (Escuela y Café, Bachillerato Rural, Caldas); en algunos casos, los proyectos productivos aspiran a generar nuevas dinámicas comunitarias y familiares

(Escuela dinamizadora del espacio veredal, Cauca). En las innovaciones en que se contemplan actividades grupales para los jóvenes, tales como las reuniones sabatinas en el bachillerato de Caldas, éstas tienen un sentido de convivencia.

En otra de las innovaciones (Jóvenes por el cambio, FOVASO) se desarrolla un bachillerato de desarrollo comunitario que contempla tres niveles: capacitación para la subsistencia, capacitación en microempresas (empresas de FOVASO) y capacitación para la recuperación del medio ambiente. Las microempresas para que trabajen los jóvenes, incluyen actividades tales como bazar, cría de conejos, panadería, plantas medicinales y reciclado de papel.

El currículo de una parte considerable de las innovaciones se organiza en torno del desarrollo de competencias, desde competencias generales básicas hasta competencias específicas, tales como el diseño de proyectos productivos, la capacidad de administrar predios (Escuela y Café), la disposición a reflexionar sobre el valor del trabajo (Colegio Técnico de Cusco), actitudes positivas hacia el medio natural y social para promover la valoración y difusión de las riquezas ecoturísticas (tal el caso de la innovación del Instituto de Jaén), actitudes de compañerismo entre los jóvenes y de respeto a los mayores.

En una de las innovaciones (CESDER) se busca formar un “profesionista campesino”, para que pueda contar con una calificación técnica que le permita la vinculación con la comunidad, así como formular y desarrollar proyectos sociales y productivos, plantearse problemas de desarrollo local, buscar soluciones y probar alternativas. Desde el CESDER también se espera formar un educador popular, capaz de impulsar y acompañar la constitución de sujetos sociales colectivos y la formulación de proyectos colectivos.

Otra de las innovaciones, desarrollada desde la Universidad Nacional de Trujillo, Perú (Biohuerto Rafaelino), suscribe los principios de Delors (1996): aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir. El currículo se ha organizado considerando tres ejes: la creatividad, la identidad individual y social y la conciencia ambiental. En este marco la innovación opera como una sistema de proyectos que incluyen proyectos de crianza, cultivos y complementarios. Como parte de esos proyectos los estudiantes se organizan en grupos y constituyen microempresas. En la innovación participan los estudiantes de educación secundaria del centro educativo y sus padres, los profesores del centro y también profesores y estudiantes de la Facultad de Educación, quienes operan como monitores.

En una de las innovaciones, un instituto técnico de nivel medio con especialidad en construcciones es transformado por los docentes en una cooperativa. Los cambios curriculares incluyen desde reorientar la educación media técnica para jóvenes hasta crear la educación secundaria común para adultos, con tres “tecnicaturas”: gestión organizacional, informática y construcciones. Otro de los cambios curriculares es la posibilidad, desde ambas modalidades, la de jóvenes y la de adultos, de acceder a la pos-titulación como maestro mayor de obras, equivalente a un séptimo año.

Varias de las innovaciones desarrollaron diagnósticos del sector educativo mediante investigaciones participativas a nivel local (innovación de El Salvador), o promovieron la realización de

proyectos de investigación, que fueron punto de partida para que alumnos y docentes trabajaran en forma cooperativa. En particular, se elaboraron diagnósticos socioeconómicos y educativos acerca de la región en la que se realizaba el proyecto (Instituto de Jaén). Los participantes pudieron hacer revisión documental, entrevistas, filmaciones, fotografías y sistematización de la información relevada. Además, los estudiantes y egresados diseñaron proyectos y actividades ecoturísticas para organizar empresas, diseñaron actividades de aprendizaje, produjeron materiales educativos y crearon nuevos espacios curriculares.

En una de las innovaciones se han adoptado como estrategias la consulta multisectorial y la asesoría pedagógica y administrativa para apoyar la gestión escolar (innovación de El Salvador). Los materiales de autoinstrucción, que cuentan con el apoyo del docente en espacios de asesoría, son empleados por varias de las innovaciones sistematizadas. Los mapas conceptuales, el trabajo en equipo, las tutorías (en algunos casos sólo de fin de semana), la lectura individual de los módulos en las casas, el régimen de alternancia educación producción, son todas estrategias que han sido adoptadas por las innovaciones.

En las innovaciones se hace presente en forma reiterada procesos de adaptación curricular y de diversificación curricular referidos a temas diferentes y específicos, desde ecoturismo, producción cafetalera, artesanías, música, panadería, otros (Instituto de Jaén, innovación de El Salvador, Sociedad de Solidaridad Social, Escuela y Café, ORT, Colegio Técnico de Cusco o Zoogocho, en Oaxaca, México). En algunos casos se realizan integraciones transversales al currículo de la educación básica o media, que involucran a los contenidos referidos a la producción. También se desarrollan proyectos demostrativo-productivos en la escuela, donde los estudiantes pueden aplicar además sus conocimientos de las distintas áreas de estudio y proyectos supervisados en las fincas, que permiten la transferencia de los conocimientos desde la escuela a la comunidad (Escuela y Café). Otro de los aspectos que aparecen en las innovaciones es que los ministerios de Educación amplían el número de grados en las escuelas participantes y proveen de material didáctico (innovación de El Salvador).

En varias de las innovaciones se mantiene la estructura de una escuela y al mismo tiempo la enseñanza está organizada en forma flexible e individualizada. A modo de ejemplo, en el Bachillerato Rural de Caldas, Colombia, los estudiantes se reúnen los sábados o domingos para estudiar los módulos de autoinstrucción con la orientación de un docente especializado en cada una de las áreas del conocimiento. El espacio presencial grupal es importante porque permite compartir y porque en algunos casos los niños y jóvenes no han tenido antes esa oportunidad.

La formación de los docentes y la vinculación con los padres de familia cumplen un papel central en las innovaciones; en alguna de ellas se capacita a todos los maestros y directores, para garantizar que el proyecto no quede asociado con una sola persona. La formación de los educadores se complementa con la entrega de módulos de autoinstrucción, desarrollados según la pedagogía activa y materiales audiovisuales en cuya producción han participado niños de otras escuelas, así como con el acompañamiento permanente de un equipo técnico encargado de detectar necesidades y de impulsar la adecuación curricular al espacio local (Escuela y Café).

Un punto a destacar es que los educadores son predominantemente docentes profesionales. En una de las experiencias (Caldas, Colombia) trabajan dos tipos de educadores: los asesores para las distintas disciplinas académicas y los docentes técnico agropecuarios, que orientan y supervisan los proyectos productivos. En otra de las experiencias, los jóvenes que han egresado de la educación secundaria se quedan en la escuela para formarse en oficios y transformarse en especialistas. Algunos de estos jóvenes se transforman en instructores comunitarios y apoyan a los pueblos a formar sus bandas de música (Centro de Integración Social Zoogocho). En las escuelas técnicas innovadas, los educadores son docentes profesionales que han constituido el personal docente del establecimiento. En otras innovaciones, los educadores son el propio personal de la empresa, en forma tal que los profesionales actúan como facilitadores y los operarios como instructores; esta situación, por recuperar la experiencia del trabajador abaratar los costos, es reivindicada por el organismo coordinador (ORT).

En síntesis, el currículo de las “innovaciones en la escuela” se caracteriza por: a) procesos de integración, adaptación y diversificación curricular, incluyendo varias modalidades de formación y varias salidas; b) el juego entre la formación general, la formación para el trabajo y el desarrollo de actividades productivas; c) orientarse en la mayoría de los casos hacia la formación para el trabajo antes que a preparar para la continuidad de estudios en la educación media superior o en propuestas de educación abierta; d) establecer y promover la participación de diferentes sectores organizados como comunidad educativa; e) la orientación comunitaria; f) orientarse por diferentes marcos de referencia, que incluyen desde el desarrollo humano y el desarrollo sustentable hasta la pedagogía activa y la educación popular; e) la presencia de los proyectos educativos, ya sea como un organizador de la práctica o como un área de formación para los estudiantes; g) la influencia de las innovaciones de otros campos de la educación; h) el empleo de múltiples estrategias, donde los materiales, las asesorías y los talleres ocupan lugares centrales; i) el predominio de educadores profesionales; j) la presencia de la investigación, que antecede o acompaña los procesos de aprendizaje.

f) Lo pedagógico

La dimensión pedagógica es una de las que está menos explicitada en los relatos de las innovaciones. En una de las innovaciones se alude a las dificultades por la ausencia de una pedagogía y una didáctica asociada con el componente de educación para el trabajo (Centro de Integración Social Zoogocho). En otra de las innovaciones, el ambiente educativo del aula ha sido reemplazado por lugares de la vida: recintos arqueológicos, reservas naturales, lugares de naturaleza, otros.

Las visitas de estudio fueron una modalidad periódica en una de las innovaciones, acompañada por la producción de materiales, escritos y audiovisuales, tales como una guía ecoturística, un video y la producción de textos orales y escritos, que recopilaron mitos y leyendas (innovación de Instituto de Jaén). En la innovación Sociedad de Solidaridad Social se aspira a la creación de comunidades de aprendizaje para lograr una educación de calidad. Por su parte, en el bachillerato comunitario de FOVASO se trabaja con un régimen de internado, que se combina con el trabajo en la

comunidad. En el último período del programa el trabajo en la comunidad se torna más intensivo que la asistencia al centro educativo.

Las fichas donde se describen las innovaciones hacen escasa referencia al vínculo pedagógico entre el educador y los estudiantes y de éstos entre sí. Sin embargo, una de las innovaciones, FOVASO, destaca el hecho de que se cuente en el centro con microempresas donde trabajan los estudiantes, se realicen visitas a microempresas y trabajo de promoción comunitaria, hacen posible relaciones más horizontales con el educador y promueven el trabajo en grupo. Otra de las innovaciones (Colegio Técnico de Maraón) da cuenta de la resistencia de los educadores para cambiar sus estilos pedagógicos centrados en la trasmisión de conocimientos y/o para contextualizar la programación de acuerdo con los contenidos del área técnica y las necesidades productivas del distrito.

g) La organización

Las innovaciones se caracterizan por promover la constitución de colectivos de aprendizaje entre los estudiantes, educadores y egresados, o de comités y consejos que garantizan la articulación con la comunidad. En este sentido, en una de las innovaciones existe una coordinación microrregional y comités donde participan los diversos sectores, núcleos o instituciones (innovación de El Salvador). En otra de las innovaciones se organizan comisiones o grupos de trabajo constituidos por estudiantes, formadores y egresados (Instituto de Jaén) o comunidades de aprendizaje entre las mujeres indígenas (Sociedad de Solidaridad Civil). En otra de las innovaciones se han creado consejos consultivos formados por representantes de la empresa privada, asociados con dos de las especialidades que ofrece el colegio técnico (madera y calzado, Colegio Técnico de Cusco); la función de los consejos es vincular la educación con el sector productivo y brindar espacios para las prácticas laborales de los egresados. En ocasiones los padres de familia participan apoyando con materiales para los talleres o bien comprando en el bazar del colegio (Colegio Técnico de Cusco).

Varias de las innovaciones se iniciaron en un lugar, pero luego se replicaron en otras localidades. Las que cuentan con varios centros, seleccionaron a las escuelas que estaban ubicadas en los lugares donde pudieran converger personas de comunidades cercanas.

El régimen de internado, con una duración variable de un año y medio a 6 años, se hace presente en varias de las innovaciones (CESDER, Zoogocho, Jóvenes por el cambio, otros). Si bien la mayoría de los internados se ubican en sector rural, también existen algunos en el sector urbano (Casa Hogar Las Mercedes).

Las experiencias innovadoras se concentran en alguna actividad productiva, pero al mismo tiempo cuentan con otros proyectos que apoyan su sustentabilidad. A modo de ejemplo, la Sociedad de Solidaridad Social (mujeres indígenas) cuenta con un conjunto de talleres de capacitación, donde se destacan el proyecto de agroecología y la producción y comercialización de artesanías.

Finalmente, las innovaciones hacen referencia al momento de desarrollo en que se encuentran; la mayoría se ubica en una etapa de apropiación de la experiencia y caminando hacia la consolidación y la sustentabilidad.

h) Vínculos institucionales

Las vinculaciones con otras instituciones posibilitan el intercambio de enfoques, metodologías y recursos y contribuyen a la intersectorialidad y a la flexibilización de las propuestas. Los vínculos pueden establecerse en términos de relaciones una a una, entre las instituciones o en estructura de red. Sin embargo, los nexos pueden ser sólo declaraciones, mientras en la práctica se conserva el poder en un solo lugar. En este marco se justifica considerar las vinculaciones institucionales como un punto central a promover.

En este marco se observa que las innovaciones que se desarrollan desde los ministerios de Educación se inscriben en proyectos especiales de estas instituciones, megaproyectos asociados con el mejoramiento de la calidad (la innovación del Instituto de Jaén se inscribe en el MECEP en Perú) o ubicados en uno de los ejes de las reformas educativas (innovación de El Salvador).

En la totalidad de los casos las innovaciones cuentan con apoyo de organismos internacionales (tales como GTZ, cooperación alemana, cooperación canadiense, Agencia Española de Cooperación, Ayuda en Acción, otros) y/o con la participación de diversos sectores: productivos, empresarios, académicos, sociales, de Iglesia, instancias municipales, sector salud, corporaciones turísticas, madres y padres de familia, fundaciones, ONG que trabajan en derechos humanos, capacitación y desarrollo sustentable, organismos públicos y privados asociados con los medios de comunicación y en particular con la televisión (Instituto de Jaén, Innovación de El Salvador, Escuela y Café, Colegio Técnico de Cusco, CESDER). En una de las innovaciones, gran parte de las escuelas están incorporadas al Programa Mundial de Alimentos (PMA). En algunas innovaciones las familias realizan aportes en dinero, (Escuela Dinamizadora del Espacio Veredal, Colombia). En las innovaciones donde ya no se cuenta con fuentes externas de financiamiento, se ha profundizado la línea de producción de los talleres para el autosostenimiento (Colegio Técnico de Cusco).

Las innovaciones con enfoque de género y destinadas a mujeres indígenas cuentan con el apoyo político de redes feministas nacionales e internacionales y de organizaciones de promoción educativa de la población indígena. Algunas innovaciones están asociadas con sindicatos, organizaciones de base o cooperativas docentes; otras innovaciones están apoyadas o auspiciadas por universidades.

Gran parte de las innovaciones sistematizadas hacen referencia al interés por contar con la autosostenibilidad, especialmente aquellas que contaron con financiamientos externos en el origen del proyecto, pero no en el presente.

i) El lugar de los sujetos y sus cambios

Un punto a destacar es que algunas innovaciones centran su quehacer en torno a cambios en la gestión, en el currículo o en la relación escuela-comunidad antes que en cambios en los sujetos participantes. Las innovaciones que asignan un papel central a los sujetos involucrados, hacen referencia a que favorecieron desde capacidades generales de crítica para tomar posición frente a problemas ambientales (conciencia cívica y ecológica) hasta competencias específicas como producción de artesanías, análisis de imágenes, producción de textos, capacidades de investigación (observación, recolección y procesamiento de información), capacidad de recoger aportes del saber tradicional, conocer la comunidad en la que trabajan en todas sus dimensiones (innovación del Instituto de Jaén).

j) Logros

Los principales logros declarados por las innovaciones transitan desde el reconocimiento de que los estudiantes egresan, continúan estudios de educación superior y son capaces de generar sus propios ingresos a partir de conformar una microempresa (Colegio Técnico de Cusco, Biohuerto Rafaelino), hasta la referencia acerca de la articulación entre teoría y práctica, así como el desarrollo de conocimientos y actitudes en los participantes, la elaboración de materiales escritos y orales por parte de ellos (Instituto de Jaén) y el compromiso y la organización de los maestros.

Un logro que destacan las innovaciones es que los aprendizajes tuvieron lugar tanto en los estudiantes como en los docentes (innovación Instituto de Jaén) y que se han fortalecido las relaciones entre profesores, estudiantes y comunidad (Biohuerto Rafaelino). Asimismo, hacen referencia a que se ha logrado un mayor conocimiento de la comunidad y la naturaleza de la región (Instituto de Jaén), así como al uso de tecnologías “limpias” y a la producción ecológica (Biohuerto Rafaelino). La expansión de la experiencia, los intercambios y aprendizajes entre las escuelas y los convenios interinstitucionales, son señalados entre los logros más importantes (innovación de El Salvador).

Una de las organizaciones destaca como un logro el hecho de que han creado y consolidado una escuela coordinada por mujeres indígenas y para mujeres indígenas (Sociedad de Solidaridad Social). Otras innovaciones destacan como un logro el arraigo de los jóvenes en el campo (CESDER, “Escuela y Café”), la participación de los padres en los proyectos productivos, los cambios en las prácticas pedagógicas, la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa (Producción de plántones forestales, Escuela y café) en particular el énfasis en el autoaprendizaje. Para una de las innovaciones, el programa es considerado rentable, de retorno inmediato, porque el trabajador se capacita y permanece en la empresa; además, se valora el programa porque resulta económico, ya que los profesionales de la empresa actúan como facilitadores y los técnicos u operarios como tutores de los jóvenes, (Cada empresa, una escuela).

Otra de las innovaciones declara como logros el rediseño curricular contextualizado, con bajo costo y centrado en necesidades locales, en particular la creación de una especialidad diferente a

la agropecuaria (industria del vestido) y la adaptación del modelo productivo a las características de la zona: la selva baja (Colegio Técnico Marañón). Las TVC, por su parte, destacan como un logro la construcción de un modelo que forma para el trabajo, para los trabajos particulares que se realizan en los talleres, y al mismo tiempo la vida en el taller permite que aparezcan otros propósitos y otros logros, como el ejercicio democrático en la toma de decisiones, asumir responsabilidades, otros.

Finalmente, varias de las innovaciones destacan como parte de los logros, desde el incremento del número de estudiantes (aun más, la “recuperación” del número “histórico de alumnos”) hasta el clima saludable de trabajo y la “recuperación” del sentido institucional. Asimismo, destacan la apertura a las organizaciones de base, el fortalecimiento de las convicciones cooperativas, la puesta en marcha de la modalidad de adultos (Cooperativa docente, Biohuerto Rafaelino); así como el intento de los maestros de formarse entre ellos o con los egresados (TVC); la articulación entre la educación para el trabajo y la educación artística (Centro de Integración Social Zoogocho); o la promoción del lenguaje total, incluyendo desde el lenguaje verbal, oral o escrito hasta el lenguaje del cuerpo, incluyendo todas las formas de creación artística, poética, espacial y de articulación entre naturaleza y cultura (TVC).

Otro logro señalado por las TVC es que coexisten distintas conceptualizaciones entre los maestros acerca de qué es la educación para el trabajo, desde aquellas que la asocian con la inserción laboral, como un medio para alcanzarla de una manera más eficiente, hasta categorizaciones que la perciben como una capacitación técnica, para un oficio, o como un camino para comprender el proceso del trabajo, o para enseñar valores, asumir responsabilidades, o bien para adquirir competencias transversales que les permitan trabajar en cualquier trabajo, o como una vía para aprovechar los recursos familiares y comunitarios. La presencia de distintas maneras de concebir la educación para el trabajo es lo contrario de los modelos autoritarios, donde se cuenta con una propuesta que busca homogenizar un modelo único que se aplica en realidades diferentes; en suma, un modelo autoritario. Esta coexistencia no sólo da cuenta de que no existe un centro unificador en las TVC, sino que estas escuelas permiten la reinención y la apropiación por parte de maestros y estudiantes y la posibilidad de que surjan nuevos sentidos desde una práctica abierta al cambio y la diversidad.

k) Limitaciones

Las principales limitaciones declaradas por las innovaciones han sido el papel marginal de la educación técnica en el conjunto de la educación (Colegio Técnico de Cusco) o por el contrario, la insuficiente formación general y la excesiva orientación técnica, una práctica especializada insuficiente, o el descenso de la matrícula (Centro de integración social Zoogocho). Además se menciona como limitaciones: un tipo de formación que no permite el ingreso de los jóvenes a la educación superior; la escasa capacitación; pocas vinculaciones con otras instituciones sociales y educativas; falta de especialistas y de educadores; falta de recursos; aislamiento; dificultades para los aprendizajes en

algunas disciplinas; falta de actualización y pertinencia de los métodos educativos y de la didáctica de la música; poco apoyo del sector empresarial por una concepción inmediatista del beneficio (Colegio Técnico de Cusco, Instituto de Jaén, innovación de El Salvador); frecuentes cambios de maestros y del director, (Escuela y Café, Producción de Plantones Forestales, Huacho, Colegio Técnico Marañón); la falta de un predio en la propia escuela, que limita el trabajo y al mismo tiempo permite el contacto con la comunidad; y factores de contexto como la constante presencia de grupos armados (Escuela y Café).

Algunas innovaciones dan cuenta de una postura más crítica cuando señalan como una limitación no haber construido un modelo pedagógico integrador de la educación y el trabajo (innovación El Salvador) o la falta de sustentabilidad financiera y educativa (Centro de integración social, Zoogocho). Igualmente, una de las innovaciones declara: “las familias, el profesorado y los directores esperan de los otros actores recursos y equipamiento, se ponen en el lugar del proveedor” (innovación El Salvador). Otra de las innovaciones menciona la necesidad de abordar el tema intercultural tanto en las relaciones pedagógicas como en las áreas específicas del currículo (Colegio Técnico Marañón). El Colegio Técnico de Cusco alude a la ausencia de un proyecto educativo nacional que articule los proyectos institucionales como el que desarrolla su organización.

La innovación de las TVC, considerando los resultados del estudio de caso, muestra algunas limitaciones específicas en relación con el componente de educación y trabajo: a) la alternancia educación-producción funciona en forma parcial; b) la formación en el trabajo de los jóvenes en los talleres está tensionada por el tema de la inserción laboral después, por las expectativas de los padres y de los mismos jóvenes; c) la escuela parece tener poca aceptación por parte de un grupo de personas de la comunidad, o poca aceptación entre algunos padres; d) la ruptura entre una TVC vinculada con la comunidad y el hecho de que la mayoría de los jóvenes quiera migrar; e) los talleres que forman para el trabajo lo hacen reproduciendo los roles tradicionales de género, mientras los profesores no están conscientes o consideran que no es su tarea resolver esto, o sea la discriminación de género está naturalizada por los educadores; f) la ausencia de una formación inicial de los maestros en relación con la educación para el trabajo, así como la formación inicial diferencial de los maestros, la ruptura entre los que vienen de CESDER (y que han contado con una práctica en formación para el trabajo) versus los que vienen de la escuela normal y no cuentan con esa formación.

En síntesis, al mirar las innovaciones en la escuela resulta que son intentos de garantizar la calidad de la educación, una mayor permanencia en el sistema educativo y la equidad en la distribución de las oportunidades para los jóvenes de sectores marginados urbanos y rurales, buscando formas flexibles y solidarias de educar donde el trabajo se hace presente como una especialidad, ya sea de nivel medio o superior. La formación técnica se complementa con formación en actitudes y valores solidarios, con un enfoque hacia la comunidad, la articulación escuela-comunidad y la constitución de comunidades de aprendizaje y organismos colegiados. Modalidades como los proyectos institucionales, la promoción de microempresas, la constitución del centro como cooperativa son todos intentos de diversificar el centro fijo. Sin embargo, en las innovaciones en la escuela, sigue vigente la idea de que educación para

el trabajo es capacitar en oficios o en intervenciones productivas de algún tipo. En las innovaciones de educación no formal para el trabajo este enfoque es más amplio y menos predeterminado.

2.2 Innovaciones de educación no formal para el trabajo

El campo de la educación no formal para el trabajo resulta con una menor presencia al interior de las experiencias sistematizadas (8 experiencias sobre un total de 24); sin embargo, se caracteriza por una mayor diversidad de experiencias, en forma tal que no es posible realizar agrupaciones: cada experiencia constituye a su vez un “tipo” de experiencia.

En la educación no formal para el trabajo se hacen presentes instituciones que crean un espacio de trabajo para los participantes, talleres o espacios solidarios, sean urbanos o rurales, programas donde ya no existe un centro educativo fijo; asimismo, se observa una mayor presencia e incluso predominio de organizaciones no gubernamentales (sobre 8 innovaciones, sólo 2 son coordinadas por instituciones públicas). Las experiencias están relacionadas con comunidades indígenas, niños y jóvenes, grupos de mujeres, redes de instituciones, sindicatos de mujeres u organismos de la cooperación internacional que apoyan financieramente.

Todas las instituciones operan a nivel local, desarrollándose en un único lugar o en un grupo limitado de localidades o municipios. Un punto a destacar es que a pesar de ser programas locales, 5 sobre 8 experiencias se concentran en ciudades grandes y/o en la ciudad capital del país, dando cuenta del centralismo reinante aun en este tipo de experiencias. Además, en las experiencias de educación no formal para el trabajo la mayoría cuenta con una trayectoria larga y sostenida, en torno a 6 a 10 años de trabajo, (La comuna, escuela de formación y adiestramiento de mujeres) y algunas en torno a 20 años o más (El Caracol). Dos de las experiencias han dejado de funcionar (Escuela de formación y adiestramiento de mujeres, Posprimaria comunitaria rural), dando un indicio de que las innovaciones de educación no formal para el trabajo son más frágiles que las innovaciones en la escuela. Un hecho a destacar es que no se registran innovaciones donde se trabaje con un enfoque de educación bilingüe intercultural. Sin embargo, dos de las innovaciones están destinadas explícitamente a población indígena, (Alfabetización productiva, Formación de campesinos como directivos), mientras varias de las innovaciones cuentan con población indígena entre sus participantes (Posprimaria comunitaria rural, otras).

Asimismo, se hacen presentes organizaciones que no forman necesariamente para un oficio, sino que conciben el trabajo como un proceso complejo, que requiere de múltiples aproximaciones; en consecuencia en estos programas el trabajo se proyecta más como horizonte, como espacio de aprendizaje para la participación democrática y la participación en el trabajo, que como inserción laboral inmediata. El propósito también ha cambiado; algunas innovaciones de educación no formal

para el trabajo se organizan desde una perspectiva integral, brindando una “orientación para el trabajo” y sirviendo como nexo entre los jóvenes y las oportunidades laborales, para que puedan definir sus propias vidas. En consecuencia, no se trata ya de capacitación en un oficio o tarea. Además, las innovaciones de educación no formal atienden a las poblaciones más excluidas, por ejemplo los niños y jóvenes en situación de calle, jóvenes desempleados, mujeres de sectores populares, madres solteras, jóvenes y niñas violadas y abusadas sexualmente. En algunos de estos programas se combinan el régimen de internado con talleres productivos protegidos, en un marco más general de garantizar la autonomía en el mediano plazo.

En el grupo de las innovaciones de educación no formal se encuentra un tipo de experiencia gubernamental que no realiza formación en forma directa, sino que busca servir como vínculo entre los jóvenes y las oportunidades laborales, en un contexto donde son los jóvenes con mayor escolaridad quienes presentan mayor desempleo. Para lograr sus propósitos el programa trabaja a nivel local, fundando una “comuna” y adoptando como estrategia la conformación de una red de servicios, que ofrece atención integral en educación, empleo y capacitación, cultura, salud y derechos humanos (Programa La Comuna, México, DF, cuenta con 5 comunas).

La educación no formal para el trabajo para niños y jóvenes urbanos en situación de calle o en situación de abuso y violencia se constituye como una innovación tipo que se ha consolidado en América Latina, donde se combinan una casa o albergue transitorio, talleres productivos o formación en oficios y educación básica (tal como la experiencia de El Caracol o Casa Hogar Las Mercedes, ubicados ambos en México, DF). Al interior de este grupo se encuentran diferencias entre las experiencias en términos de enfoque educativo y político, concepción de trabajo y población participante, tiempo de protección a través del albergue y otros.

Un tipo de experiencia a destacar es la capacitación para mujeres populares urbanas jefas de hogar, programa con enfoque de género, donde se desarrollan tanto acciones de capacitación en oficios no tradicionales como de fortalecimiento del liderazgo y de continuidad con proyectos productivos (microempresas). (Escuela de formación y adiestramiento para mujeres en oficios no tradicionales, México).

La innovación también se presenta en términos de promover la constitución de grupos de trabajadores urbanos para fomentar liderazgos democráticos, mayores niveles de organización y sindicatos democráticos, así como propiciar y defender los derechos humanos laborales de los trabajadores, en trabajo conjunto con algunos sindicatos (CEREAL, Centro de Reflexión y Acción Laboral, México, DF y Guadalajara).

Asociar la formación para el trabajo con la gestión destinada a comunidades indígenas es otra de las formas que adopta la innovación. En este caso la experiencia se refiere a la construcción de un modelo autogestionado del bosque, basado en la constitución de empresas comunales forestales (ASETECO, Oaxaca, México).

La “alfabetización productiva” para mujeres campesinas indígenas es un tipo de innovación donde se combinan las acciones de alfabetización con la capacitación para el trabajo, entendida en

términos de “capacitación educativa productiva”, buscando integrar estas dos orientaciones (Alfabetización Productiva para Mujeres Campesinas, Tarija, Bolivia).

La posprimaria comunitaria rural es un tipo de innovación que ofrece educación secundaria (equivalente a los grados 7, 8 y 9) abierta y comunitaria a jóvenes de sectores rurales, con instructores comunitarios y un currículo flexible (México, varios estados).

Finalmente, la Fundación El Samán, Circo para todos, es una innovación que recupera la tradición del circo popular y la atención hacia los niños y jóvenes de sectores marginados, combinando la formación en un oficio con la realización artística, la promoción de la solidaridad y la posibilidad de ofrecer alternativas de vida más dignas (Cali, Colombia).

a) Los contextos

Las innovaciones sistematizadas se inscriben en contextos diversos y al mismo tiempo unificados en términos de la condición de pobreza y exclusión, tales como:

- espacios urbanos donde los jóvenes presentan altos niveles de desocupación, viven al día, ingresan al trabajo vía el sector informal y tienen escasas oportunidades de insertarse en el sector formal, conviven con la violencia y cuentan con una escolaridad que oscila de la educación media a la educación superior; asimismo, en estos espacios urbanos de pobreza los jóvenes se casan o conviven a edad temprana (15 a 18 años). Por su parte, los trabajos más frecuentes se desarrollan en el área de servicio, como “meseros” en restaurantes y bares, trabajadores en el “valet parking” o trabajadoras domésticas. Entre los jóvenes populares se observa que existe mayor desempleo cuando cuentan con mayor escolaridad (Distrito Federal, México);
- espacios urbanos donde las mujeres son minoría en la población económicamente activa y en los microemprendimientos. Asimismo, lugares donde las mujeres recurren en algún grado al trabajo en el sector informal, al autoempleo y a la formación de proyectos productivos. En este marco, uno de los desafíos es incorporar a las mujeres al trabajo remunerado, así como contribuir a que se disuelvan las discriminaciones y segregaciones ocupacionales según género (Distrito Federal, Estado de México, Estado de Morelos);
- espacios urbanos donde ha crecido el número de niños y jóvenes en situación de calle, así como existen numerosos puntos de encuentro entre ellos, (Distrito Federal, México);
- espacios urbanos violentos con alta presencia de menores en situación de calle, (Cali, Colombia);

- espacios urbanos con desempleo y flexibilización laboral, donde hay intentos de legalizar la destrucción de los derechos laborales y de debilitar los sindicatos, (CEREAL, México);
- espacios rurales con alta marginación, presencia de comunidades indígenas, discriminación de la mujer indígena, (Estado de Oaxaca, México);
- espacios rurales con alta marginación, presencia de comunidades indígenas y altos niveles de analfabetismo femenino, (Departamento de Tarija, Bolivia);
- espacios rurales aislados con pocas oportunidades educativas y tendencia a la migración, (varios estados de México).

b) El sentido de la innovación, los propósitos

La capacitación para un oficio o trabajo en particular está presente como el propósito común y predominante en las experiencias de educación no formal. Al mismo tiempo la capacitación para un oficio se presenta junto con otros objetivos que de diferente manera alteran o especifican el sentido original.

En una de las innovaciones el propósito es la capacitación técnica matizada con el enfoque de género y asociada a oficios de “nueva creación” o que no son tradicionales entre las mujeres. Esta perspectiva contextualiza y da nuevas posibilidades a la capacitación técnica. En estos programas también se busca fortalecer el liderazgo de las mujeres, así como la vinculación con proyectos productivos de pequeña escala (microempresas). En este sentido, no sólo la capacitación se orienta por el enfoque de género, sino que se continúa en la promoción de actividades productivas autogestionadas. (Escuela de formación y adiestramiento para mujeres en oficios no tradicionales).

En otra de las innovaciones la capacitación técnica se orienta hacia comunidades indígenas rurales y se inscribe en dos orientaciones diferentes: a) construcción de una economía popular, con un modelo de desarrollo autogestionado; b) fortalecimiento de una cultura empresarial, con participación comunitaria. Con esta finalidad se realiza capacitación técnica (en viveros, reforestación, plagas, otras), formación en administración (contabilidad, legislación, administración y computación) y se promueve la constitución de empresas forestales comunales. (Formación de campesinos indígenas como directivos de empresas forestales comunales).

En una tercera experiencia se ofrece capacitación técnica a “menores en circunstancias difíciles”, en un trabajo artístico de raigambre popular: el circo. También se busca la creación de un espacio solidario, de identificación, pertenencia y reconocimiento social, combinando la capacitación con la vinculación con el mundo del trabajo. (Escuela-circo El Samán).

La capacitación técnica junto con alfabetización es el eje articulador de otra de las innovaciones, orientada hacia mujeres campesinas indígenas y define la capacitación como “educativa productiva”, combinando la formación técnica, la participación en actividades productivas (harina, quesos,

conservas), la formación en las actividades de comercialización y administración y la promoción de la autoestima y la autonomía de las mujeres. (Alfabetización productiva).

Una de las experiencias también define su propósito en términos de capacitación técnica, pero su singularidad radica en ser parte de una propuesta más general de formación de hábitos laborales en los niños y jóvenes en situación de calle, a través de la inserción en talleres productivos “protegidos” y de la promoción de valores de responsabilidad y tolerancia. Igualmente, se aspira a transformar los talleres productivos en cooperativas de producción. En este caso la formación en un oficio está subordinada a la formación en hábitos laborales y en el trabajo en colaboración. (El Caracol). El programa se define como un programa “integral” de atención a niños y jóvenes en situación de calle.

Otra de las experiencias se propone en la educación de los jóvenes de zonas rurales combinando la formación general con la formación para el trabajo, mediante una modalidad abierta, flexible y comunitaria, que continúa la tradición de educación comunitaria del CONAFE, institución gubernamental compensatoria orientada a sectores rurales aislados. (Posprimaria rural comunitaria).

Además de las experiencias que se concentran en la formación para el trabajo en forma directa, se observan otras que definen su propósito general en términos de ofrecer una atención integral en varias áreas de la vida (educación, empleo y capacitación, salud, cultura, derechos humanos), haciendo de vínculo entre los jóvenes y las oportunidades sociales y laborales. Para conocer las demandas de los jóvenes se realiza un diagnóstico participativo. El enfoque consiste en resolver todas las situaciones que están en torno del trabajo, obstaculizando la inserción laboral. Este trabajo se realiza a nivel local. (La Comuna, México).

Finalmente, una de las experiencias tiene por propósito la promoción de los derechos laborales de los trabajadores, tanto como la constitución de colectivos de trabajadores y de sindicatos democráticos (CEREAL).

Todos los programas sistematizados se proponen acompañar a los participantes y al mismo tiempo buscan dejarlos en libertad para que puedan construirse un itinerario de vida propio, promoviendo la constitución de colectivos de aprendizaje y trabajo.

A partir de la información reseñada, se concluye que la mayoría de las experiencias se mueve en torno a propósitos de capacitación técnica (6 sobre 8 experiencias); sin embargo, son formas “complejas” de hacer capacitación, que se entrecruzan con el enfoque de género y el fortalecimiento del liderazgo de las mujeres o la formación empresarial para crear empresas comunales forestales con un modelo de desarrollo autogestionado, o la iniciación en un trabajo artístico de corte popular como el circo. Además, las experiencias de capacitación van transitando hacia lo educativo, con una perspectiva de educación integral, como en el programa de alfabetización productiva con mujeres indígenas o el programa de talleres productivos de El Caracol. En este último se incluye la educación básica, hasta llegar a la Posprimaria rural comunitaria, donde se accede a la educación básica con una propuesta educativa inscrita en la comunidad. En todas las experiencias que ofrecen capacitación

se están desarrollando espacios grupales, ya sean empresas comunales, talleres productivos o proyectos productivos, definidos en la mayoría de los casos como talleres productivos.

Sólo dos experiencias desarrollan una opción diferente: una de ellas se define como una institución vinculante para que los jóvenes accedan al empleo (La Comuna), mientras la otra promueve los derechos laborales de los trabajadores y la constitución de sindicatos nuevos (CEREAL). También estas dos experiencias apelan a la constitución de colectivos de aprendizaje y organización.

En este sentido todas las experiencias de educación no formal para el trabajo se interesan por la conformación de grupos, con impactos directos en términos de formación técnica, educación (educación básica), acceso al trabajo y construcción de la identidad y la autoestima.

c) Las poblaciones

Las innovaciones se orientan hacia poblaciones muy diferentes:

- jóvenes urbanos desempleados de escolaridad media e incluso superior, (La Comuna);
- jóvenes y adultos desempleados, afectados por la flexibilización laboral y con poco conocimiento de sus derechos laborales, (CEREAL);
- niños y jóvenes de 15 a 23 años en situación de calle, principalmente varones, (El Circo El Samán, El Caracol);
- mujeres urbanas jefas de hogar de 20 a 40 años, (Escuela de formación y adiestramiento para mujeres);
- mujeres indígenas con altos niveles de analfabetismo, (Alfabetización productiva);
- Campesinos indígenas que buscan su autonomía y el desarrollo de capacidades de gestión para administrar sus empresas comunales, (ASETECO);
- jóvenes de comunidades aisladas que quieren completar sus estudios de educación básica, (Posprimaria comunitaria rural).

d) El origen

La mayoría de las innovaciones han surgido desde organizaciones no gubernamentales, dando cuenta de que la sociedad civil se ha constituido en un espacio con capacidad para generar opciones educativas. Una de las características de estas organizaciones es su capacidad para transformarse, imprimiendo nuevos sentidos a sus prácticas. A modo de ejemplo, la asociación civil El Caracol se

origina a partir de un proyecto preventivo comunitario en una única localidad, para luego continuar con acciones eventuales de servicio para niños de la calle en una zona muy marginada del DF. Otra de las organizaciones no gubernamentales empieza sus acciones desde un sindicato de mujeres, para concentrarse en la práctica de capacitación técnica. (Escuela de formación y adiestramiento para mujeres).

Una de las innovaciones surge desde el sector gubernamental para dar una respuesta al desempleo juvenil en colonias populares urbanas; esta innovación se fundamenta en las misiones locales francesas, desde donde ha transferido el concepto de “comuna”, como espacio relativamente autogestionado (La Comuna). Un punto a destacar es que aun siendo una experiencia de gobierno promueve la autonomía y el desarrollo local. Cada “Comuna” cuenta con un comité constituido por representantes de la sociedad civil, empresarios y gobierno, confirmando el carácter abierto de la experiencia.

Otra de las innovaciones surge desde una unión de comunidades forestales indígenas, para preservar sus bosques. Una de las tareas que fortaleció el vínculo fue el reclamo por la explotación de sus tierras por parte de una empresa privada; cuando las comunidades ganaron el amparo, y comprendieron el olvido cultural que había tenido lugar, comenzaron a recuperar la experiencia, capacitarse y organizarse en empresas comunales (ASETECO).

El CEREAL surge ante el debilitamiento de la cultura obrera y los sindicatos; en un primer momento personas externas a la clase obrera se incorporaron a las fábricas y maquilas para observar y confirmar las violaciones de los derechos laborales; a partir de esta tarea, se constituye el CEREAL para transformar las condiciones de vida y trabajo de los obreros y promover la defensa de su trabajo.

El programa de Alfabetización Productiva surge desde un centro local de capacitación e investigación de la mujer campesina (CCIMCAT, Centro de Capacitación en Investigación de la Mujer Campesina de Tarija, Bolivia), que elaboró una propuesta y la presentó ante Plan Internacional Tarija, ONG mundial que trabaja en Bolivia. La innovación además cubrió el vacío dejado por el Estado en términos de la ejecución del Plan Nacional de Alfabetización.

La Posprimaria rural comunitaria surgió para ofrecer una educación básica de calidad, que buscaba el arraigo de los jóvenes en la comunidad; también se creó para dar continuidad al servicio de educación primaria comunitaria que estaba ofreciendo el CONAFE. En la actualidad ha dejado de funcionar por decisión del propio CONAFE.

La Escuela El Samán, Circo para todos, se creó a partir del apoyo de una fundación internacional, Cirque pour tous (Francia), y por la iniciativa de unos actores, que comenzaron su trabajo en Brasil. La experiencia en Colombia se inició como un proyecto piloto, con un taller donde participaron niños de comunidades y de instituciones de protección al menor. El proyecto se fue transformando hasta llegar a la configuración actual, donde coexisten varios programas articulados entre sí: el programa de artistas profesionales o “Escuela de circo”, el programa de formación de técnicos, el programa de formación de monitores, talleres comunitarios para incorporar a estudiantes para la escuela y la agencia promotora para los artistas egresados de la escuela.

Un punto a destacar es que en algunas innovaciones, las personas que crean el programa son externas a la situación que le da origen, mientras que en otras el grupo que impulsó la creación es parte de la población a ser atendida. A modo de ejemplo de la segunda situación, en México una mujer adulta que había ejercido la prostitución, decidió crear una fundación para proteger y promover a las menores, jóvenes y adultas en riesgo de prostituirse, violadas o que ya habían ejercido la prostitución (Casa hogar Las Mercedes).

En todas las innovaciones se observa el proceso de transformación y legitimación, así como la apertura a nuevas tareas o funciones; en general se percibe que las innovaciones tienden a expandirse desde la capacitación técnica hacia la formación para el trabajo con una perspectiva integral, hasta llegar a la promoción de contactos con el mundo del trabajo y en algunos casos a programas de alfabetización o programas abiertos de educación básica.

e) El currículo

En gran parte de las experiencias el currículo se define a partir de diagnósticos participativos locales con los participantes y se realizan acompañamientos personalizados para elaborar un itinerario de vida propio con cada uno de ellos (La Comuna, El Caracol, Alfabetización productiva). El principio del acompañamiento permanente y continuo fue suscrito por la mayoría de las experiencias.

En varias de las experiencias se alude a una etapa piloto. Una de ellas es definida como una experiencia piloto para su posterior generalización, que se desarrollaba según tres modalidades: posprimaria en zona indígena, posprimaria con familias de trabajadores migrantes y posprimaria en zonas marginales urbanas (Posprimaria comunitaria rural). La Escuela El Samán, circo para todos, se inició con un proyecto piloto, talleres de aprendizaje de donde se reclutaron y seleccionaron estudiantes.

El enfoque curricular combina en la mayoría de las experiencias un ciclo de adquisición de destrezas básicas y un ciclo de especialización.

En varias de las experiencias se observa un enfoque educativo que aspira a acompañar a los participantes y al mismo tiempo a generar un espacio de libertad y autodeterminación (La comuna, El Caracol). Asimismo, existe una confianza en los jóvenes, en su capacidad de cambio y en el autoconocimiento, como un camino que permite descubrir nuevas formas de transformación social (El Caracol).

Una sola de las experiencias se orienta por un marco teórico, donde coexisten el feminismo, la reflexión acción y un enfoque centrado en la recuperación y valoración de la experiencia personal (Escuela de formación y adiestramiento de mujeres en oficios no tradicionales). Otra de las experiencias asigna valor central a la escucha y el diálogo con los participantes (La Comuna). Asimismo, sólo dos de las experiencias hacen mención explícita a la educación popular o a Paulo Freire como referentes de su práctica, planteando la recuperación de saberes populares y la sistematización de la práctica para regresar a ella, a su transformación. (CEREAL, Alfabetización productiva).

En todas las experiencias se combina la formación general con la formación para el trabajo, adoptando diferentes caminos. En una de las experiencias el currículo se organiza en torno de dos ejes: el desarrollo humano y la formación para el trabajo, a través de los talleres productivos (El Caracol). Asimismo, se ha asumido como principio educativo que los niños y jóvenes estén sólo un tiempo breve en la experiencia para que puedan regresar a su vida cotidiana, para enfrentarla de otra manera. En otra de las experiencias, la capacitación técnica se combina con la organización de empresas forestales comunales. (Formación de campesinos indígenas como directivos...) En una tercera experiencia, la alfabetización se combina con el desarrollo de actividades productivas, para lograr tanto el desarrollo de habilidades básicas como la generación de ingresos a partir de proyectos productivos. (Alfabetización productiva).

En varias de las experiencias los talleres productivos son los pilares del proceso educativo, el lugar donde los jóvenes adquieren valores y conocimientos (El Caracol, Alfabetización productiva). En el caso de El Caracol los talleres son cuatro: panadería, con producción de pan por los estudiantes, destinado tanto al consumo como a la venta; cocina, granja y talleres de comunicación. En esta experiencia se combinan los talleres productivos con la educación primaria y secundaria, espacios a cargo de jóvenes que están realizando el servicio social. En el caso de la experiencia Alfabetización productiva la capacitación incluyó cuatro campos diferentes: educativo-organizativo, administrativo-contable, técnico-productivo y comercialización y mercadeo. En las experiencias reseñadas los talleres productivos no sólo son el eje del programa, sino que permiten la formación en los jóvenes y en las mujeres de hábitos de trabajo y responsabilidad (El Caracol, Alfabetización productiva).

En las experiencias más centradas en la capacitación técnica no se han desarrollado los talleres productivos, pero se vincula a las participantes con proyectos productivos de pequeña escala (Escuela de formación y adiestramiento para mujeres).

Dos de las experiencias sistematizadas hacen una referencia explícita a “escuela” de capacitación, incluso presente en el nombre de la innovación, dando cuenta de que aun en los programas innovadores de educación no formal para el trabajo es fuerte la presencia de la escuela como un imaginario para pensar y organizar la formación para el trabajo. No es casual que la permanencia de la idea de “escuela” se presente en programas centrados en la capacitación técnica y la generación de ingresos (Escuela El Samán, Fundación Circo para todos, para “menores en dificultad”; Escuela de formación y adiestramiento para mujeres en oficios no tradicionales).

En todas las experiencias se promueve la creación de grupos con los estudiantes, en el entendido que el grupo es un espacio propicio para el aprendizaje y la participación; estos grupos han sido creados tanto para aprender o producir como para garantizar la permanencia y la pertenencia al programa, así como la construcción de la identidad (La Comuna, CEREAL, Escuela de formación y adiestramiento para mujeres, El Caracol). Estos grupos, sin embargo, son de una gran diversidad: desde grupos de alfabetización, empresas comunales forestales, talleres productivos, talleres de capacitación y otros.

En la única experiencia que certifica la educación secundaria (Posprimaria comunitaria rural) se puso en práctica un modelo de educación “abierto”, diseñado por la propia institución a nivel central, que a su vez orientó las propuestas elaboradas en cada delegación; en ese modelo importaba en mayor grado la promoción del “gusto por aprender” que la certificación. El otro programa que cuenta con certificación por parte del estado es “Alfabetización productiva”, donde también se adoptó un modelo abierto de educación, que incluye capacitación en diferentes campos, siguiendo las necesidades y las etapas de los procesos productivos, desde lo técnico productivo hasta la administración, la contabilidad y la comercialización.

En varias de las experiencias se cuenta con materiales para la capacitación, tales como módulos y guías de alfabetización (Proyecto Alfabetización productiva) o un Manual de negocios y un Guía de autoestima, ambas pensadas para la mujer emprendedora (Escuela de formación y adiestramiento para mujeres) o materiales didácticos elaborados por los propios participantes (videos, historietas, boletines, CEREAL). Las guías de alfabetización están referidas a labores agrícolas como la poscosecha, la industria artesanal de conservas, la industria textil.

f) Lo pedagógico

En varias de las experiencias se promueve el trabajo pedagógico al propio ritmo del joven, así como el gusto por aprender (La Comuna, Posprimaria comunitaria rural). En el caso de la Posprimaria comunitaria rural se emplea una metodología de aprendizaje por cuenta propia, para impulsar el aprendizaje independiente. Se parte de la premisa de que para que el aprendizaje tenga lugar debe coincidir el interés del estudiante con la capacidad del que enseña para realizar adaptaciones y diversificaciones curriculares.

La metodología denominada transferencia-apropiación, empleada por la innovación “Formación de campesinos indígenas como directivos...”, permite la capacitación de los participantes en diferentes áreas: administración, contabilidad, auditoría, normas, manejo forestal, viveros, reforestación, plagas, otros. Esta metodología delega conocimientos y habilidades para lograr dominarlos y aplicarlos. Además, utilizan en esta experiencia el modelo de auditoría comunal, para revisar la contabilidad, que ha generado confianza en las comunidades; la auditoría la realizan los jóvenes, que se están formando para ser los directivos en el futuro.

Una de las innovaciones, que se orienta por los postulados de Paulo Freire, emplea el método Reflect acción, que recupera la experiencia de los participantes y trabaja con rincones de aprendizaje (Programa Alfabetización productiva). En este programa la alfabetización es concebida como un instrumento que coadyuva a la ejecución de programas y proyectos productivos sostenibles. Además, se partió de situaciones concretas y se dio la oportunidad de que los estudiantes “aplicaran” en forma inmediata los conocimientos en la producción agropecuaria; igualmente, se buscó la diversificación de la producción agropecuaria.

En varias de las experiencias la formación para el trabajo se realiza aprovechando la estructura y mecanismos comunitarios, (“Formación de campesinos indígenas como directivos...”) tanto como la recuperación de la experiencia y los saberes de las personas; a modo de ejemplo, la recuperación del uso de tintes naturales de plantas de la zona para la producción de tejidos (Alfabetización productiva).

En una de las experiencias, la Escuela El Samán, Circo para todos, la propuesta educacional combina juegos, arte y deportes, involucrando una nueva concepción de lo que se entiende por formación para el trabajo. Una experiencia de este tipo es también un medio para la convivencia y la promoción de la igualdad entre géneros; además, se rompe con el paradigma tradicional asistencialista de ayuda a los “menores en circunstancias difíciles.

g) La organización, las estrategias

Para desarrollar su tarea una de las experiencias se acerca a la comunidad local ofreciendo servicios de distinto tipo (educativo y social); el siguiente paso es construir una red de servicios y equipos de trabajo en cada localidad. En esta experiencia se cuenta en cada localidad con un equipo de asesores educativos y de promotores, que crean redes y organizan una comuna a nivel local (La Comuna). Cada comuna cuenta con la presencia de un comité donde coexisten miembros de organismos de gobierno y de la sociedad civil; el comité tiene una función consultiva y de reflexión, aunque

también puede proponer estrategias y líneas de acción. Además del comité participan en la comuna otros actores externos a la comunidad, como los voluntarios y amigos, los centros de estudios tecnológicos, que envían a sus estudiantes a apoyar la comuna mediante la vía del servicio social, y otras instancias de participación ciudadana, brigadas de jóvenes, otros. La experiencia busca que el personal de la organización cuente con capacidad de escucha y diálogo (La Comuna). En suma, nos encontramos con una experiencia gubernamental muy abierta a la colaboración con la sociedad civil y que cuenta con distintos canales de colaboración.

La organización que atiende a niños y jóvenes en situación de calle (El Caracol) administra los talleres productivos involucrando a personal de la institución y a los propios jóvenes; la innovación trabaja en dos etapas: a) en la propia calle, atendiendo e informando a los niños y jóvenes, en especial en temas de salud y adicciones; b) en el espacio de una casa- albergue, donde los niños y jóvenes permanecen de 12 a 18 meses para desarrollar un programa personal de formación, que incluye participación en talleres productivos y en la educación primaria y secundaria abiertas. Actualmente se cuenta con cuatro talleres: panadería, cocina, granja y computación. El proyecto mantiene funcionando una panadería y un café, abiertos al público. El programa está vinculado con otros programas, tales como una para padres y amigos, de carácter preventivo, con un programa de salud en las calles y abuso de sustancias, y con el S.O.S. en la calle, un programa que permite a los niños y jóvenes reflexionar sobre su condición.

En las experiencias sistematizadas se trabaja en la mayoría de los casos con personal voluntario, que está sujeto a un régimen de incentivos y no de salarios. En una de las experiencias los instructores comunitarios están especializados y trabajan por disciplina (Posprimaria comunitaria rural); además, mediante un sistema semipresencial y abierto los instructores trabajan con los estudiantes las unidades didácticas. En el programa Alfabetización productiva los facilitadores- alfabetizadores son maestros o bien líderes de la comunidad; ambos grupos recibieron capacitación y contaron con un incentivo económico.

Un hecho a destacar es que varias de las experiencias contemplan un programa de formación de monitores; además, en varias de las experiencias los egresados continúan participando y apoyando el proyecto, incluso en un caso existe el compromiso de donar una parte del salario durante los dos primeros años de egresado (Escuela El Samán, circo para todos). Una de las experiencias combina los talleres de formación de monitores con talleres comunitarios, desde donde se recluta a los estudiantes. Ambos son concebidos como “el semillero” para el programa, en un proceso donde los estudiantes aprenden, enseñan y contribuyen a la multiplicación de la experiencia.

Dos de las experiencias cuentan con centros educativos donde tienen lugar los procesos de aprendizaje, en un caso, centros de educación productiva (Alfabetización productiva) y en otro una escuela de circo, con sede en Cali (Escuela Circo El Samán). Los centros de educación productiva se constituyeron como espacios propios de las mujeres, donde desarrollaron capacidad crítica respecto de la realidad rural y de su lugar en ella. En los centros se organizaron rincones de estudio acerca de derechos y participación ciudadanos, autoestima, u otros. Los rincones se orientaron a promover los hábitos de lectura y la consolidación de los conocimientos en general; se acompañaron con la creación de rincones con juegos didácticos para los hijos de las participantes.

Otra de las experiencias no gubernamentales, que en la actualidad está discontinuada, se desarrolló con el apoyo de un convenio con la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, para que las mujeres participantes pudieran contar con el programa de becas para desempleados.

Un hecho a destacar es la presencia de La Asamblea, un espacio grupal que sesiona en forma semanal, donde los estudiantes discuten asuntos de trabajo y/o educativos (El Caracol). Otra de las experiencias cuenta con un comité de observadores independientes (COI) que garantiza el cumplimiento de los derechos laborales (CEREAL).

En el caso de la Posprimaria comunitaria rural en cada uno de los estados se formaron equipos locales y se seleccionaron las comunidades, estableciéndose como requisito que tuvieran experiencia de trabajo con CONAFE.

En relación con el manejo de fondos, tanto El Caracol con las ganancias de sus talleres productivos, como la Escuela El Samán, con los espectáculos de circo, hacen referencia a que una parte de los ingresos de estos productos se destina a financiar la institución y otra se deriva a los estudiantes como un salario o incentivo.

h) Vínculos institucionales

La mayoría de las innovaciones mantienen vínculos institucionales con varias organizaciones, con propósitos diferentes, desde conseguir financiamiento o becas para los estudiantes hasta trabajos conjuntos. Las relaciones entre organizaciones de gobierno y no gubernamentales son frecuentes; generalmente los organismos de gobierno apoyan mediante fondos o becas de empleo a las organizaciones no gubernamentales (Escuela de formación y adiestramiento para las mujeres en oficios no tradicionales), o bien las organizaciones no gubernamentales se asocian con programas de gobierno para realizar una tarea conjunta e interinstitucional. El gobierno, a su vez, acredita los aprendizajes de los estudiantes (Alfabetización productiva). Otra articulación que se presenta es que una organización gubernamental se articula con otras organizaciones gubernamentales y/o con organizaciones de la sociedad civil a nivel local (La Comuna); asimismo, se observa que las organizaciones no gubernamentales se asocian entre sí (ASETECO, El Caracol).

Un hecho a destacar es que en alguna de las experiencias la coordinación interinstitucional Estado-ONG tiene lugar porque el Estado no se ha hecho cargo de un campo de acción, siendo las ONGs las que asumen ese lugar y a continuación buscan integrar a los organismos del Estado (Alfabetización productiva).

En general, las vinculaciones se establecen en el mismo campo temático, por ejemplo una organización que capacita mujeres se vincula con la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, con los Centros integrales de atención a la mujer y con otras organizaciones y sindicatos de mujeres (Escuela de formación y adiestramiento para mujeres en oficios no tradicionales). En el mismo sentido, una organización que promueve los derechos laborales se apoya en los sindicatos (CEREAL). Una organización no gubernamental como ASETECO, que coordina el programa de Formación de campesinos indígenas como directivos de empresas forestales comunales, se inscribe en una organización indígena más amplia, como la UZACHI, Uniones de Comunidades Forestales, que reivindica la propiedad del bosque para las comunidades indígenas. Al observar las innovaciones una a una, merecen reseñarse las siguientes formas de vinculación:

- El programa que trabaja con niños y jóvenes en situación de calle (El Caracol) se articula con varias instituciones gubernamentales, tales como el INEA (Instituto Nacional para la educación de los adultos), que ha permitido crear un centro de educación permanente y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) que apoya con asesorías para los talleres de capacitación. Además la experiencia cuenta con financiamiento internacional y nacional y con ingresos propios originados en la venta de los productos de sus talleres.
- La Escuela Circo El Samán cuenta con vinculaciones internacionales en términos de apoyos financieros, desde el Cirque du Soleil (Canadá) de reconocida trayectoria internacional como circo-arte, la embajada británica y otras instituciones británicas hasta instituciones nacionales como la Alcaldía de Cali, que ha cedido un terreno en comodato y

el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que otorga un financiamiento para material pedagógico.

- El programa Escuela de formación y adiestramiento para mujeres en oficios no tradicionales se vincula con organizaciones de mujeres, sindicatos de mujeres y con la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.
- El programa Alfabetización productiva es desarrollado por dos ONG (CCIMCAT y Plan Internacional) que concentran su quehacer en la alfabetización de las mujeres y en el desarrollo de los niños con un enfoque comunitario, respectivamente; además el programa cuenta con el reconocimiento y certificación del Ministerio de Educación.

Es importante destacar que sólo una innovación, la Posprimaria comunitaria rural, del CONAFE, organismo gubernamental descentralizado, no hace referencia a ninguna vinculación institucional. Esta situación contrasta con la de otra innovación gubernamental, La Comuna, que se vincula con ONGs, organizaciones gubernamentales, empresas y centros de estudios tecnológicos para incorporar a estudiantes que apoyan el programa mediante el mecanismo del servicio social.

i) El lugar de los sujetos y sus cambios

El sujeto, individual y colectivo, es asumido como central en la mayoría de las innovaciones. En este sentido, se aspira al empoderamiento y la consolidación del liderazgo de las mujeres, al autoconocimiento y la capacidad de transformar sus vidas en los jóvenes y en los adultos. En todos los programas se busca promover cambios en el sujeto, en su relación con el mundo, en su dignificación y en su autonomía. El sujeto sigue siendo el centro de la práctica aun cuando se aspire también a la formación para la producción y el mejoramiento del ingreso. Incluso se observa que en varias de las experiencias se intenta conciliar la formación de una economía popular autogestionada con la formación para la productividad. O también, la creación de un espacio solidario con la producción de calidad; o la alfabetización freiriana con la formación productiva, que es denominada justamente “capacitación educativa productiva”. De esta forma se busca dar cuenta que no se quiere establecer una disyuntiva, sino una integración o una perspectiva integral, donde el sujeto, a nivel individual y como colectivo, sigue siendo no sólo el centro de la experiencia, sino el que está presente en todos los momentos y acciones, el proceso es “con el sujeto”.

j) Logros

Los logros son medidos en algunas organizaciones en términos de número de egresados. Por ejemplo, la Escuela de formación y adiestramiento para mujeres declara que a lo largo de los seis años de desarrollo egresaron dos generaciones, la primera compuesta por 100 mujeres que se capacitaron

en oficios no tradicionales para su género, como mecánica, electricidad, plomería, serigrafía; la segunda generación, compuesta por 60 mujeres, se capacitó en serigrafía y carpintería.

El principal aprendizaje de una de las experiencias gubernamentales (La Comuna) es darse cuenta que se pueden instalar tantas comunas como zonas con jóvenes marginados existan en la ciudad de México, siempre y cuando se cuente con tres factores fundamentales: a) la voluntad política del gobierno, b) la voluntad política de la sociedad civil y del sector empresarial y c) la selección y formación de personal comprometido y profesionalizado. La categoría “instalar la experiencia” muestra que todavía está presente una cierta externalidad por parte de la institución. En otra de las experiencias los talleres productivos son los pilares del proceso educativo, el lugar donde los jóvenes adquieren valores y conocimientos. Los talleres son cuatro: panadería, con producción de pan por los estudiantes, destinado tanto al consumo como a la venta, cocina, granja y talleres de comunicación (El Caracol).

En el caso del CEREAL, destacan como un logro la conscientización y práctica de la defensa de los derechos laborales; igualmente, es considerado un logro la vinculación con los sindicatos.

En el caso de Alfabetización productiva, los principales logros son: el ambiente de compañerismo entre los participantes (80% de mujeres); el mejoramiento de la autoestima de las mujeres, una relación más igualitaria entre hombres y mujeres; el compromiso de los docentes; la certificación de la alfabetización por parte del gobierno (Viceministerio de Educación alternativa, Ministerio de Educación); la afirmación de la identidad cultural y el fortalecimiento de las organizaciones locales. Igualmente se presenta como un logro el mejoramiento tecnológico de las comunidades con mayor producción caprina; un mejor aprovechamiento de la lana de oveja y el fortalecimiento de la infraestructura y servicios para la molienda de harinas y producción de conservas de frutas.

En la Escuela El Samán, Circo para todos, uno de los logros más importantes han sido los cambios positivos en los estudiantes en relación con la autoestima, capacidad de concentración, sentido de responsabilidad y capacidad de proyectarse en la vida mediante el esfuerzo sostenido. Además, los egresados se encuentran trabajando en circos, mientras la próxima generación ya tiene asegurada su contratación por un año en un espectáculo de circo. El otro logro a destacar es haberse constituido como un movimiento circense de ámbito local, nacional e internacional. La Escuela El Samán no sólo es el primer referente en América Latina, sino que ha promovido la apertura de una experiencia similar en Chile así como se está contemplando esta posibilidad en otros países como Canadá, Australia, Brasil y Bélgica.

Un logro de la Posprimaria ha sido el aprendizaje independiente de los estudiantes, así como llevar una educación de calidad a sectores rurales aislados.

k) Limitaciones

Un reto planteado por La Comuna es cómo garantizar trabajos dignos a los jóvenes que al mismo tiempo les permitan continuar estudiando, así como centros de capacitación y otros servicios

sociales de calidad. También se considera un reto que los niños egresen del programa y se incorporen al mundo del trabajo en un período breve.

Una tensión que se releva en la Posprimaria del CONAFE es que la mayoría de los estudiantes busca la certificación, aun cuando la experiencia fue creada para el aprendizaje independiente, sin dar importancia a la certificación.

En alguna de las experiencias (Escuela de formación y adiestramiento de mujeres) la principal dificultad declarada es que las mujeres no pueden tener acceso a las becas del gobierno porque no cuentan con experiencia laboral o con educación básica, que son requisitos para adjudicar las becas. Además, hacen referencia como limitaciones: a) al trabajo doméstico de las mujeres como una situación que limita sus posibilidades de capacitación; b) la desconfianza en los lugares de trabajo acerca de las habilidades de las mujeres en oficios no tradicionales para su género o la falta de equipamiento adecuado (baños para las mujeres); c) falta de liderazgo y conflictos entre las propias mujeres.

En otra de las experiencias, las principales dificultades aluden a la discriminación de género en desmedro de las niñas y mujeres, así como a la necesidad de fortalecer la capacitación de los facilitadores-líderes y la coordinación interinstitucional (Alfabetización productiva).

Finalmente, en la experiencia de la Escuela El Samán, circo para todos, las principales dificultades han sido desde características de los estudiantes (timidez, agresividad, problemas de atención y concentración, falta de recursos para asistir a clase) hasta dificultades económicas del proyecto (falta de recursos para contratar docentes y comprar material pedagógico), falta de credibilidad social del proyecto, dificultades pedagógicas por la falta de costumbre de escuchar de los estudiantes.

2.3 Una mirada comparada a las innovaciones: de la escuela a la educación no formal

Las innovaciones sistematizadas se presentan como un campo de prácticas de una gran diversidad, donde se entrecruzan varias dimensiones innovadoras. En este sentido, aun cuando sean “innovaciones de educación y trabajo”, también operan en otros campos como la educación para los derechos humanos, la promoción del enfoque de género o la educación bilingüe intercultural. Las experiencias se caracterizan por integrar mayoritariamente la educación para el trabajo con la preparación para una mejor participación social y para la democratización de las propias instituciones u organizaciones donde tiene lugar el esfuerzo innovador.

Aun más, algunas de las innovaciones articulan la dimensión de trabajo con la dimensión del arte, creando expresiones donde se recuperan tradiciones culturales y se realiza un trabajo artístico comunitario. Estas experiencias se orientan con una concepción del trabajo cercano al arte y viceversa, donde ambos son vividos como producciones sociales de autorrealización.

El enfoque comunitario está presente en la mayoría de las innovaciones, aunque algunas pocas se orientan predominantemente por un enfoque empresarial, más interesado en la promoción de la productividad mediante proyectos productivos autogestionarios, que aspiran a la rentabilidad.

En algunas de las experiencias se manifiesta un desdibujamiento de los límites entre la educación formal y no formal, y/o entre lo gubernamental y lo no gubernamental, según diversas configuraciones. En efecto, algunos programas que tuvieron su origen en la comunidad, posteriormente se transformaron en gubernamentales. Otros programas de educación abierta, diversificada y comunitaria, al mismo tiempo acreditan la educación básica. Algunos programas se realizan desde una escuela o centro educativo público de nivel básico o medio, pero se proyectan hacia la comunidad y/o desarrollan acciones de educación de adultos. En otras experiencias, el centro educativo se ha transformado en una cooperativa docente, busca el arraigo de los jóvenes a la comunidad, promueve que la vida en la institución se desarrolle como “comunidad educativa”, o cuenta con el apoyo de organizaciones sindicales o de agrupaciones de mujeres o de grupos indígenas.

Todas las innovaciones están orientadas a poblaciones con distinto grado de exclusión social, desde jóvenes en situación de calle, comunidades rurales indígenas aisladas, afectadas altamente por las migraciones o mujeres jefas de hogar que soportan todo la responsabilidad familiar, hasta jóvenes urbanos marginados desempleados.

Aun cuando un número significativo de innovaciones están destinadas a poblaciones indígenas, sólo unas pocas conjugan la educación para el trabajo con la educación bilingüe intercultural, poniendo de manifiesto la importancia de trabajar en esa intersección.

La casi totalidad de las innovaciones son de nivel local, aun cuando la mayoría opera en una única escuela o localidad y otras funcionan en varias escuelas o varios espacios de innovación, pero manteniendo la condición de innovaciones de nivel microestructural, sin contar con una proyección a nivel nacional. La totalidad de las innovaciones cuenta con una cierta consolidación en términos de su tiempo de permanencia, en torno a 7 años y más, mientras un poco más de la mitad cuenta con más de 10 años de funcionamiento. Sobre 24 innovaciones, sólo dos han dejado de funcionar. La duración de la experiencia es más prolongada entre las innovaciones de educación para el trabajo “en la escuela”. En este marco, el estudio está referido a experiencias con una cierta consistencia y consolidación en términos de espacio y tiempo. Asimismo, las experiencias dan cuenta que la innovación puede sostenerse en espacios microestructurales en mayor grado que en programas generalizados a nivel nacional.

Todas las innovaciones cuentan con vinculaciones múltiples con la sociedad civil y el estado, con varias fuentes de financiamiento y tienden a organizarse en redes de organizaciones.

En una primera mirada las innovaciones reseñadas en este informe pueden ser agrupadas y leídas en términos de los dos polos a los cuales ha sido reducida la educación para el trabajo desde el sentido común: escuelas técnicas (de nivel medio o de otro nivel) versus experiencias o programas de capacitación.

La clasificación adoptada en este estudio mantiene esta agrupación porque se presenta así entre las experiencias sistematizadas y al mismo tiempo la amplía y flexibiliza. En consecuencia, se ha diferenciado entre innovaciones “en la escuela - o asociadas con ella” -versus “innovaciones no formales de educación para el trabajo”. La novedad es que las “innovaciones en la escuela o asociadas con ella” se caracterizan por alterar el sentido de la escuela técnica tradicional, buscando la alternancia educación-producción; la integración entre la formación general y el componente de trabajo; la promoción de la reflexión desde una instancia institucionalizada; la organización de sus miembros como cooperativa o como comunidad de vida. Asimismo, la “educación no formal para el trabajo” incluye experiencias que se alejan de la capacitación técnica tradicional, centrada en un oficio para la inserción en un empleo del sector formal, para acercarse a formas abiertas de educación básica o de otros niveles, incluir la formación de comunidades productivas y de vida y promover el entrecruzamiento de ejes innovadores (perspectiva de género, educación intercultural, talleres productivos autogestionarios, talleres productivos protegidos, otros). En este sentido, el conjunto de las innovaciones sistematizadas dan cuenta de la creación de un espacio educativo nuevo, que es más complejo que la educación para el empleo, el autoempleo o los proyectos productivos.

- a) Las “innovaciones de educación y trabajo en la escuela” presentan elementos diferenciadores respecto de las innovaciones de educación y trabajo en general. En primer lugar son espacios de jóvenes, fundamentalmente rurales, donde si bien existe una estructura educativa formalizada, coordinada por docentes profesionales, al mismo tiempo se han creado espacios solidarios, donde se vive en comunidad educativa y en vínculo con la comunidad local. En segundo lugar en estas experiencias se combina la formación general en educación básica o media con la formación para el trabajo; en este sentido, las innovaciones siguen cumpliendo el mandato institucional de acreditar un nivel educativo y posibilitar la continuación de estudios. En tercer lugar, son experiencias cristalizadas en integraciones curriculares o adecuaciones curriculares de diferente tipo y articuladas con los proyectos institucionales o con los proyectos productivos. En estas innovaciones, el proyecto productivo es un marco para la acción. En cuarto lugar, son experiencias coordinadas mayoritariamente desde organizaciones gubernamentales.

Estas diferencias se presentan junto con un mar de semejanzas: las innovaciones de educación y trabajo “en la escuela” comparten con las otras innovaciones de educación para el trabajo el hecho de contar con un componente de educación y trabajo de variado espectro (desde orientación laboral a formación en oficios, en gestión, en fortalecimiento de la igualdad de géneros, otros), cuentan con numerosas vinculaciones institucionales, con varios ejes de innovación que se entrecruzan (con género, con derechos humanos, con participación, con ecología), con un relativo desdibujamiento entre la educación formal y no formal, el trabajo con varios grupos de personas, así como la importancia que adquiere el colectivo, un interés por la democratización de la experiencia y por

formar a los participantes en prácticas democráticas, así como estar marcadas por las influencias de otras innovaciones.

Por otro lado las innovaciones de educación y trabajo “en la escuela” se diferencian de la escuela tradicional. En primer lugar, mientras la escuela tradicional se basa en las disciplinas y en una clasificación disciplinar rígida, las innovaciones de educación y trabajo “en la escuela” articulan la formación general con la formación para el trabajo y las actividades productivas. En segundo lugar, mientras la escuela tradicional es un espacio diferenciado de la vida cotidiana y del trabajo, en estas innovaciones el trabajo es parte de la escuela, el trabajo ha sido puesto dentro de la escuela o dicho de otra manera se busca superar la separación entre educación y trabajo. En tercer lugar, mientras la escuela tradicional tiene un centro de saber, desde donde se hace la trasmisión del conocimiento en forma unidireccional, sean el libro de texto y el maestro, generalmente subordinado el maestro al libro de texto, en las innovaciones de educación y trabajo “en la escuela” se busca que los estudiantes pongan en crisis el conocimiento. En cuarto lugar, mientras en la educación tradicional existe una verdad oficializada en el currículo, en las innovaciones de educación y trabajo “en la escuela” se recuperan los saberes de la comunidad, se los valoran y se los consideran como complementarios al saber de la ciencia.

Finalmente, mientras la escuela tradicional es un espacio vallado, donde las tapias no son sólo físicas, sino guardan relación con la función del disciplinamiento en el cuerpo, y donde el modelo carcelario está presente, en las innovaciones de educación y trabajo “en la escuela”, se propicia la comunidad educativa, la escuela vivida como comunidad de vida, como comunidad de aprendizaje y en consecuencia como espacio de igualdad y emancipación, como espacio de convivencia, donde aprender a convivir es un propósito buscado explícitamente, donde interesa que el encuentro sea entre pares.

En síntesis, las innovaciones de educación y trabajo “en la escuela” se presentan como un aporte a la alteración del sentido de la educación tradicional, o sea justamente como una innovación, gestada desde la propia práctica y no como algo implantado o replicado desde otro lugar.

Ante esta condición de cambio del sentido, algunas limitaciones identificadas como la improvisación de los maestros, la falta de recursos, la no aceptación de algunos de los padres de la alternancia educación-producción (comentarios al estilo de “no mando a mis hijos a la escuela para que trabajen”), o la resistencia de los profesores a una educación que ha incorporado el trabajo, no sólo son secundarios respecto de los logros sino que se presentan justamente por la magnitud del desafío. Ello porque al poner el trabajo en la escuela, la experiencia se diferencia del imaginario social que ha separado trabajo de educación y esa separación está en la mente de los maestros, de los padres, de los estudiantes.

b) “Las innovaciones no formales de educación para el trabajo”, se presentan como un lugar predominantemente urbano, donde la población atendida incluye un espectro amplio, donde se encuentran los jóvenes, los adultos, las mujeres y donde la iniciativa surge principalmente de organismos no gubernamentales. En este sentido se diferencian de las innovaciones en educación para el trabajo en general por ser más diversificadas y abiertas, con la participación de educadores comunitarios, muchos de ellos de carácter voluntario. Si bien algunas de ellas acreditan los conocimientos (como la Posprimaria de CONAFE), lo hacen en mayor grado mediante sistemas semipresenciales, vinculándose en alto grado con sindicatos, grupos de mujeres y organizaciones de base. En este caso la formación para el trabajo se abre también a la orientación para el trabajo, mientras adquiere un papel central la constitución de los colectivos de producción (como las empresas forestales). Este grupo de innovaciones se aleja en mayor grado de la educación tradicional que las innovaciones de educación y trabajo “en la escuela”.



CAPÍTULO 3

Recomendaciones

1. Considerando que la formación para el trabajo es un campo estratégico porque permite articular la educación con la vida, se recomienda construir una pedagogía específica para este lugar de conocimiento, una “Pedagogía de la educación para el trabajo”. Este tipo de pedagogía se orientaría a identificar las fronteras del campo, las integraciones curriculares, sectoriales y comunitarias, las vinculaciones entre los códigos de los participantes y el dispositivo pedagógico, así como las articulaciones entre la formación para el trabajo y las actividades productivas.
2. Reconocer el valor de la sistematización educativa en cuanto posibilita la recuperación y el diálogo de saberes presentes en la experiencia de los grupos, comunidades y personas.
3. Este informe de sistematización brinda la posibilidad de generar las bases para un estudio más amplio donde se combine la disponibilidad de un sistema de información más extenso (que conjuga la información de diferentes redes, tales como la Red Innovemos, el SIEFT, Cinterfor-OIT) con trabajo de campo y con la decisión de concentrarse en algunos ejes, como pueden ser el ámbito rural, dimensiones curriculares, interculturalidad, etc. Es claro que este informe de sistematización ha constituido una primera aproximación a una “investigación de investigaciones” que permitiría, entre otras cosas, arribar a la definición de elementos estratégicos o lineamientos para la definición de un modelo de formación para el trabajo en sectores de pobreza.
4. Se hace necesario un trabajo teórico en torno de la revisión de las categorías que se emplean en el campo de la educación para el trabajo, tales como empleabilidad, población en riesgo, formación en y para el trabajo, vinculación, trabajo decente. Empleabilidad, porque hace una equivalencia falsa entre trabajo y empleo y porque sanciona el sistema de clasificación de los trabajos según prestigio social, asociado entre otros con el tipo de trabajo (intelectual o manual); población en riesgo, porque está estigmatizada como la población “peligrosa” o que antes que estar en riesgo, pone en riesgo al resto de la sociedad, la población a la que hay ‘enderezar’; vinculación, por la tendencia a asociarla con el sector formal y con la empresa. Igualmente, se hace presente la importancia de redefinir la formación para el trabajo para concebirla no como un espacio que tiene lugar “antes” del trabajo, en una secuencia lineal donde primero se aprende y luego se aplica en el trabajo, sino como una modalidad que puede realizarse desde o en el trabajo y al mismo tiempo su orientación principal sigue siendo “para el trabajo”. A su vez, se requiere reconsiderar las concepciones de trabajo decente y trabajo seguro, como categorías que ocultan la imposibilidad de acceder a un trabajo creativo, estable y digno, en sociedades donde las oportunidades laborales están marcadas por las desigualdades creadas desde el sistema de clase social.
5. La importancia de la capacitación en el trabajo, vinculada a las actividades económico-productivas de los sectores vulnerables. Esta estrategia permite atender las necesidades particulares que enfrentan los productores en sus diferentes emprendimientos y actividades económicas, y de dar solución puntual y relevante que permita dinamizar y potenciar los diferentes giros productivos.

6. La importancia de desarrollar prácticas como las de La Comuna, que se realizan a nivel local y buscan resolver “lo que está en torno del trabajo”, entendiendo por tal el conjunto de necesidades y carencias que impiden a los jóvenes y adultos acceder al mundo del trabajo. Esta forma de acercarse, a partir de situaciones específicas de personas particulares, es claramente más participativa que definir programas integrales a priori, donde la formación para el trabajo se acompaña con otros componentes, pero con un lógica “desde el centro”, que no considera la diversidad de necesidades específicas.
7. La dimensión de la integralidad como elemento necesario en cualquier definición de programas para la formación para el trabajo. En este sentido, es importante que la integralidad esté referido tanto al ámbito sectorial (otros sectores que permitan apoyar y dar cauce a otras dimensiones de los proyectos: microfinanciamiento, educación básica, salud, etc.), así como productivo (atendiendo a los diferentes componentes de la actividad económica: organización, comercialización, producción) y curricular (que haya otros contenidos que complementen y enriquezcan los currículos (derechos humanos, ecología, salud, género).
8. Reconocer que el trabajo es un espacio educativo, lo que llevaría a pensar en organizar espacios de reflexión en los lugares de trabajo, para que las personas compartan sus saberes y tenga lugar un diálogo entre los miembros con diferente nivel de experiencia, estableciendo vínculos para que los de mayor experiencia realicen un proceso de acompañamiento de los que cuentan con menor experiencia, en vez de competir y excluir.
9. Promover que la educación en su conjunto forme para el trabajo, pero no entendido como formación en oficios, sino entendido el trabajo como una tarea social de inclusión. Ello implicaría la revaloración de las actividades pequeñas e informales mediante un conjunto de apoyos que estarían orientados a dinamizar este segmento de la actividad económico-productiva.
10. Las últimas consideraciones apuntan a romper la clasificación entre educación y trabajo, lo que permitiría que los sectores populares puedan acceder tanto a la educación como al trabajo, sin tener que elegir entre ambos campos. Todo ello implica la acreditación de la experiencia y de ahí la importancia de sistemas nacionales orientados a la acreditación de las experiencias laborales y su certificación.
11. Propiciar que las políticas de capacitación se articulen con políticas de empleo.
12. La importancia de hacer una recomendación que lleve a pensar no sólo el trabajo en términos de empleo, sino la revaloración del trabajo en su dimensión humana y creativa.
13. La necesidad de promover programas de formación para el trabajo en el tercer lugar, dado que este espacio ha permanecido permanentemente como un espacio relegado, tanto de parte de los

programas de formación (que se han orientado prioritariamente al sector formal de la economía) como desde la actividad de los centros de investigación. Es reconocida internacionalmente la ausencia de políticas de Estado que atiendan las necesidades de formación para el trabajo de los sectores de pobreza.

14. Inscribir la formación en proyectos sociales, comunitarios, en procesos de organización y productivos, y en currículos integrados.
15. Que esta formación sea a partir de los intereses de las personas, construyendo juntos el proyecto, siendo la comunidad la que gestiona el proyecto y la que lo recupere.
16. La importancia de lograr articulaciones sectoriales, como una vía para potenciar la esfera de posibilidades de la capacitación, así como para complementarla con actividades en las áreas de salud, vivienda, educación básica, etc. La simple articulación con instituciones de financiamiento, organización y comercialización contribuye a que los conocimientos adquiridos vía la capacitación lleven a la incorporación productiva ya la generación y desarrollo de emprendimientos.
17. La necesidad de poner atención a los diferentes entrecruzamientos y al traslape entre las formaciones en y para el trabajo.
18. La importancia de atender a las diferentes poblaciones y a sus necesidades particulares de formación. Una de las lecciones de la sistematización realizada es la constatación de diferentes perfiles de programas que atienden a necesidades y perfiles heterogéneos de la población. Difícil pues partir de programas homogéneos, cuando las características de edad, contextos, culturas, etc., obligan al diseño de programas que se adecuen y respondan a necesidades específicas de formación.
19. La articulación de la educación para el trabajo y la educación formal, como una vía que permita integrar estos dos ámbitos y de realzar el lugar que ocupa el trabajo en la actividad cotidiana. Esta articulación es particularmente importante en sectores que por su situación económica tienen un limitado acceso a niveles superiores del nivel educativo, de ahí la importancia de integrar el componente del trabajo dentro de la currícula de la educación básica.
20. La formación de educadores en el campo de la formación para el trabajo en sectores de pobreza, comparte la misma marginalidad que la formación de educadores en el campo de la educación de adultos. De la sistematización realizada se deriva la necesidad de insertar la formación para el trabajo dentro de la currícula de los programas de formación de educadores de adultos. Ello implica el conocimiento de metodologías, estrategias, enfoques, etc., que permitan visualizar al trabajo como una necesidad a atender entre la población de estos sectores.

21. La necesidad además de revalorar este campo de la formación para el trabajo en términos de no quedar como un campo marginal, parecido al de la educación de adultos.
22. La pertinencia de ubicar los esfuerzos en la educación para el trabajo, como una contribución educativa y como una contribución social, se presenta con nitidez a partir de la sistematización realizada. En este marco, el desarrollo de acciones de investigación integradas con procesos de formación permanente emerge como una tarea prioritaria, en vistas de reorientar los programas y las instituciones que participan en esta modalidad. El punto central es pensar en la educación para el trabajo en términos de los sujetos involucrados, antes que de metas o programas institucionales.

Bibliografía

GADAMER, H. La educación es educarse. Barcelona: Ed. Paidós Asterisco, 2000.

HELLER, A. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Ed. Península, 1991.

HOPENHAYN, M. El trabajo. Itinerario de un concepto. Santiago, Chile: Ed. PET-CEPAUR, 1988.

MARX, C. Sociología y filosofía social. Barcelona: Ed. Península, 1968.

OIT. Circular 598 sobre el trabajo decente, 2004.

PIECK, E. Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal. México: Ed. Colegio Mexiquense-UNICEF, 1996.

PIECK, E. "Educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo". Boletín del Proyecto Principal en Educación. N° 50. 1999.

PIECK, E (Coord.). Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social. México: UIA-Conalep-Cinterfor/OIT-Unicef-IMJ. 2001.

VOLKER, J, Epílogo. "Ferry, Durkheim, idéntica lucha", en Durkheim, E. Educación y sociología. Barcelona: Ed. Península, 1975.



ANEXO

Listado de innovaciones

1

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

Taller de música: creación de bandas musicales en Oaxaca

PALABRAS QUE DESCRIBEN LA INNOVACIÓN

Escuela, banda de música, comunidades zapotecas.
Talleres de oficios en una escuela primaria pública indígena.

LOCALIDAD Y PAÍS

San Bartolomé Zoogocho, Oaxaca, México.

INSTITUCIONES QUE DESARROLLAN LA INNOVACIÓN

Centro de Integración Social N° 8, Lázaro Cárdenas

ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN

Institucional

TIEMPO DE DESARROLLO

8 años

POBLACIÓN BENEFICIARIA DIRECTA

Alumnos, docentes, comunidad

MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO

Educación primaria y secundaria; educación de jóvenes y adultos, educación intercultural bilingüe.

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

El propósito en el CIS es preparar a los niños y jóvenes para la vida, por ello se imparten actividades de educación física, agricultura, educación artística, pecuarias o primeros auxilios. Las actividades tecnológicas se imparten a través de los siguientes talleres: talabartería, corte y confección, enfermería, herrería, carpintería, productos alimenticios, cultivo de hongos comestibles, mecanografía, computación, latonería y música. Los talleres funcionan durante horarios fijos y se ofrecen a todos los niños en forma permanente. Al final de la primaria un niño tiene una educación básica en el oficio en el que eligió participar. El taller de música ha sobresalido por el dinamismo de su responsable y su trabajo ha trascendido hasta las comunidades. El taller de música, por tradición y prestigio social, representa una mejor posición económica en las comunidades de Oaxaca. Su propósito es preparar a nuevos músicos y apoyar a las bandas de música, rescatando, revalorando y acrecentando la música tradicional. La banda de música del internado ha tenido presentaciones a nivel estatal, nacional e internacional.

2

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

Educación práctica-productiva y transformadora

PALABRAS QUE DESCRIBEN LA INNOVACIÓN

Colegio que proporciona capacitación técnica en cinco especialidades opcionales; cuentan con buenas articulaciones institucionales y vínculos a partir de los consejos consultivos. En ese nivel han logrado una buena preparación para el mundo del trabajo

LOCALIDAD Y PAÍS

Cusco, Perú

INSTITUCIÓN QUE DESARROLLA LA INNOVACIÓN

Colegio estatal Técnico Mixto "Luis Vallejo Santoni".
Tipo Pública.

ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN

Regional, provincial

TIEMPO DE DESARROLLO

Inició en 1993. Cuenta con 11 años

POBLACIÓN BENEFICIARIA DIRECTA

Alumnado: 426 (206 varones y 220 mujeres)
Docentes: 62
Familias: 200

NIVEL EDUCATIVO

Secundaria o Media

MODALIDAD EDUCATIVA

Educación Técnico Profesional

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Colegio que proporciona capacitación técnica en cinco especialidades opcionales; cuenta con buenas articulaciones institucionales y vínculos a partir de los consejos consultivos. En ese nivel han logrado una buena preparación para el mundo del trabajo.

3

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“Un bachillerato rural con énfasis en proyectos productivos”

PALABRAS QUE DESCRIBEN LA INNOVACIÓN

Bachillerato técnico que ha logrado incorporar prácticas productivas, y la formación para el trabajo.

LOCALIDAD Y PAÍS

Departamento: de Caldas, municipio de Suma, Colombia.

INSTITUCIÓN/ES QUE DESARROLLA/N LA INNOVACIÓN

Instituto Técnico Francisco José de Caldas “Intel”

ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN

Regional, provincial, Local

TIEMPO DE DESARROLLO

De 1997 a 2000 primera etapa. Al finalizar 2003 se espera se gradúen 200 campesinos.

POBLACIÓN BENEFICIARIA DIRECTA

Habitantes del sector rural del Municipio y la población indígena, campesina y afro-colombiana residente en los campos; mayores de 13 años de edad y menores de 13 que han culminado la primaria, se hallan por fuera del Sistema Educativo, y que se dedican a las labores agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales.

NIVEL EDUCATIVO

Primaria o Básica, Secundaria o Media.

MODALIDAD EDUCATIVA

- Educación Especial (niños con discapacidad) (aseo, vigilancia, panadería, conservas)
- Educación Preescolar
- Educación Básica - Ciclos Primaria y Secundaria con orientación laboral
- Educación Media Técnica (Informador Turístico, Electricista Instalador, Procesador de Datos Contables, Trabajador de la Madera)
- Educación Media Laboral (Admón. Pesquera, Enfermería)

- Educación Superior Tecnológica (Agroindustria, Admón de Negocios)
- Educación no Formal en Artes, Técnica y Oficios (Corsetería, Panadería, Peluquería, Modistería, Carpintería, Sistemas)
- Educación Especial (niños con discapacidad) (aseo, vigilancia, panadería, conservas)
- Educación Preescolar
- Educación Básica - Ciclos Primaria y Secundaria con orientación laboral
- Educación Media Técnica (Informador Turístico, Electricista Instalador, Procesador de Datos Contables, Trabajador de la Madera)
- Educación Media Laboral (Admón. Pesquera, Enfermería)
- Educación Superior Tecnológica (Agroindustria, Admón de Negocios)
- Educación no Formal en Artes, Técnica y Oficios (Corsetería, Panadería, Peluquería, Modistería, Carpintería, Sistemas).

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Formación para el trabajo productivo para el ingreso a la educación superior dirigido a niñas, niños, jóvenes, adultos, personas con discapacidad, para población indígena, campesina y afroamericana. Se ofrece también formación técnica en las siguientes áreas: agrícola, pecuaria, pesquera, forestal y agroindustrial. Cuentan con acompañamiento permanente los ámbitos académicos y tecnológicos y en la ejecución de sus proyectos.

Los estudiantes trabajan y estudian en el campo. Esto favorece la retención de los estudiantes al campo. Las comunidades se benefician de la experiencia, porque hay un incremento en los ingresos familiares, se diversifica la actividad agropecuaria, se generan empleos y hay beneficios en la alimentación. Se desarrollan también otras experiencias laborales: aseo, vigilancia, panadería y artesanía.

4

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“Escuela El Samán”, Fundación Circo para Todos

PALABRAS QUE DESCRIBEN LA INNOVACIÓN

Formación de artistas profesionales de circo para menores en circunstancias difíciles. Circo: mercado generador de empleos.

LOCALIDAD Y PAÍS

Santiago de Cali, Colombia.

INSTITUCIONES QUE DESARROLLAN LA INNOVACIÓN

“Escuela El Samán”, Fundación Circo para Todos.
Tipo Mixta.

ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN

Local.

TIEMPO DE DESARROLLO

Inició en 1997. Seis años operando.

POBLACIÓN BENEFICIARIA DIRECTA

Total estudiantes en la actualidad año 2002: 50.
Edades de los beneficiarios al inicio de la experiencia: 13-18.
Edades beneficiarios fin experiencia: 18-22
Género: 15 hombres-3 mujeres.

MODALIDAD EDUCATIVA

Educación Artística

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Formación de artistas profesionales de circo.
Referentes: menores en circunstancias difíciles.

5

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“El biohuerto Rafaelino: un complejo educativo-productivo-empresarial-ambientalista”

PALABRAS QUE DESCRIBEN LA INNOVACIÓN

Se trata de la incorporación exitosa de un biohuerto dentro de los currículos de educación secundaria con fines productivos, empresariales y ambientales.

LOCALIDAD Y PAÍS

Trujillo, La libertad, Perú.

INSTITUCIÓN/ES QUE DESARROLLA/N LA INNOVACIÓN

Centro Educativo Experimental Rafael Narváez
Cadenillas
Tipo Privada.

ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN

Local

TIEMPO DE DESARROLLO

8 años

POBLACIÓN BENEFICIARIA DIRECTA

293 alumnos.

NIVEL EDUCATIVO

Secundaria o Media.

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Fomentar y desarrollar en estudiantes de nivel de secundaria una conciencia productiva, empresarial y ambiental, para que sean capaces de enfrentar con éxito los diferentes retos del mundo actual y futuro. Para ello se ha incorporado en los currículos un biohuerto con fines productivos, empresariales y ambientales.

6

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, CESDER A.C:
“Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural”

PALABRAS QUE DESCRIBEN LA INNOVACIÓN

Propuesta de educación superior para jóvenes campesinos e indígenas de la Sierra Norte de Puebla que integra la intervención comunitaria y formación académica como parte de la formación.

LOCALIDAD Y PAÍS

Zautla, Puebla.

INSTITUCIÓN/ES QUE DESARROLLA/N LA INNOVACIÓN

Centro de Estudios para el Desarrollo Rural. Privada de carácter educativo.

ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN

Regional, provincial, local. Institucional: Redes. Escuela/Centro educativo.

TIEMPO DE DESARROLLO

14 años.

POBLACIÓN BENEFICIARIA DIRECTA

83 alumnos.

NIVEL EDUCATIVO

Educación Terciaria, (técnico y profesional).

MODALIDAD EDUCATIVA

Educación Técnico Profesional. Educación comunitaria. Educación rural.

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Plan de formación y calificación de recursos humanos para el desarrollo a nivel técnico y profesional, a través de un sistema de educación rural.

7

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“Escuela dinamizadora del espacio veredal una opción para construir convivencia desde el ámbito formal”

PALABRAS QUE DESCRIBEN LA INNOVACIÓN

Educación secundaria rural para el trabajo y promoción de la organización comunitaria.

LOCALIDAD Y PAÍS

Ciudad Santander de Quilichao, Cauca, Colombia

INSTITUCIÓN/ES QUE DESARROLLA/N LA INNOVACIÓN

Colegio Integrado Siglo 21, Institución Privada.

ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN

Regional, provincial. Escuela/Centro educativo.

TIEMPO DE DESARROLLO

Desde 1995.

POBLACIÓN BENEFICIARIA DIRECTA

218 alumnos y 12 tutores. Se atiende población pluriétnica: afrocolombianos, mestizos, indígenas.

NIVEL EDUCATIVO

Primaria o Básica. Secundaria o Media.

MODALIDAD EDUCATIVA

Educación comunitaria y educación rural. Actualmente el Colegio opera en cuatro sedes que llevan el nombre de las veredas: San Antonio, Bajo San Francisco, El Palmar, La Palomera.

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Ofrecer educación secundaria (básica y media) en el sector rural; con una propuesta orientada hacia la reorganización de las comunidades, para recuperar la capacidad productiva familiar, cultural, local, y construir formas democráticas de participación ciudadana y de avanzar en la construcción de nuevas relaciones familiares (padres a hijos) que permita y contribuya, con la construcción de la paz en Colombia.

8

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

"Producción de Plantonos forestales, ornamentales y frutícolas para arborizar los Centros Educativos de la jurisdicción de la Unidad de Servicios Educativos 09 (USE 09) de Huaura, Huacho"

PALABRAS QUE DESCRIBEN LA INNOVACIÓN

Educación ambiental, prácticas pedagógicas, participación de la comunidad.

LOCALIDAD Y PAÍS

Huacho, Provincia de Huaura, Departamento de Lima, Perú

PERSONA RESPONSABLE Y DE CONTACTO

Antonio Luis López Sotelo
Fono: 9938 8525/232 2072

INSTITUCIÓN/ES QUE DESARROLLA/N LA INNOVACIÓN

Centro Educativo Técnico Agropecuario (CETA)
Nº20920
Pampa de Ánimas Alta-Santa María. Carácter público educativo.

ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN

Local: varias escuelas y/o instituciones

TIEMPO DE DESARROLLO

Desde 2001

POBLACIÓN BENEFICIARIA DIRECTA

Alumnado (52). Docentes (8)
Familias (28). Comunidad (10 vecinos)

NIVEL EDUCATIVO

Nivel: Primaria y Secundaria Formal

MODALIDAD

Educación Técnico Profesional, Secundaria Técnico Agropecuaria

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

La experiencia pretende facilitar el logro de una formación integral del educando en donde el proyecto innovador esté insertado dentro del Proyecto Curricular de Centro y articulado con todas las áreas del currículum. Se pretende aportar a la solución de problemas del entorno, al ir más allá de las aulas. Se quiere, además, elevar la imagen institucional del CETA 20920 mediante el desarrollo de una cultura de trabajo participativo. También se pretende generar recursos económicos mediante la producción de plantonos y otras actividades productivas con la participación de toda la comunidad educativa del nivel primario y secundario.

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“Una Cooperativa Docente”

PAÍS/COBERTURA

Córdoba (Capital). Argentina.

INSTITUCIÓN RESPONSABLE

Instituto Técnico “Ing. Noel J. Etchegoyen”.
Cooperativa “3 de junio” de Trabajo Docente.

ÁMBITO DE LA INTERVENCIÓN

Regional, local e institucional.

TIEMPO DE DESARROLLO

Desde 1997 y continúa en ejecución.

POBLACIÓN BENEFICIARIA

Alumnado, (jóvenes y adultos) docentes y comunidad.

NIVEL EDUCATIVO

Secundaria o media. Formación docente en servicio.

MODALIDAD

Educación Técnico profesional, educación de jóvenes y adultos, educación comunitaria y educación a distancia.

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

La innovación se caracteriza por el esfuerzo social realizado, en pos de la construcción de un nuevo modelo institucional democrático que redefine las relaciones entre educación y trabajo.

La posición teórica respecto a que la educación no es responsabilidad “exclusiva” de las escuelas y sus docentes, condujo (y conduce) a diseñar y construir una propuesta vinculada al trabajo desde una estrategia que priorice lo colectivo y, por ende, las potencialidades educadoras que poseen otras instituciones sociales como, asimismo, otros agentes formadores.

A partir de esta conceptualización, es comprensible el porqué de la estructuración del Instituto como Cooperativa y la jerarquización otorgada a la educación de jóvenes y adultos, desde las demandas establecidas en un trabajo compartido con organizaciones gremiales representativas. A partir de estos requerimientos se orientan la escuela media para jóvenes con una especialidad en “construcciones” y la propuesta para los adultos tanto en términos del “secundario común” como en el de las “Tecnaturas” en “Gestión Organizacional”, “Informática Profesional y Personal” y “Construcciones”, con una metodología, todas ellas, de tipo semipresencial.

La innovación, en síntesis, se orienta a definir progresivamente una educación de trabajadores para los trabajadores, con una distribución socializada del poder institucional y con una metodología respetuosa de las posibilidades y necesidades de los jóvenes y adultos que les permita una participación social autónoma y el desarrollo de una conciencia crítica.

LOCALIDAD Y PAÍS

Departamento de Tarija, Bolivia.

INSTITUCIÓN RESPONSABLE

Centro de Capacitación e Investigación de la Mujer Campesina de Tarija, CCIMCAT. Organización no gubernamental.

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Plan Internacional Tarija (PIT).

ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN

Local. Municipios locales de Yunchará y El Puente del departamento de Tarija, Bolivia.

TIEMPO DE DESARROLLO

Desde el año 2000.

POBLACIÓN BENEFICIARIA

42 alfabetizadores y 824 personas alfabetizadas.

NIVEL Y MODALIDAD EDUCATIVA

Alfabetización, educación de adultos.

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Los esfuerzos de alfabetización desarrollados hasta hoy en Bolivia han empleado diferentes métodos y medios de aprendizaje, de movilización y de participación, con desiguales resultados. Un sector especialmente vulnerable que no ha sido beneficiado son las mujeres adultas del ámbito rural en todo el país, con efectos perniciosos en el desarrollo humano de las familias rurales. Ante esta situación, el CCIMCAT ha visto la necesidad de desarrollar el proyecto Alfabetización Productiva para las Mujeres Campesinas, destinado a mujeres mayores de 15 años en dos municipios del departamento de Tarija especialmente golpeados por pobreza y bajos índices de desarrollo humano: Yunchará y El Puente. A diferencia de algunos programas de Educación Alternativa que fueron ejecutados por otras instituciones, esta experiencia tomó en cuenta como aspectos nuevos:

- La relación estrecha de los procesos de alfabetización con la producción alternativa.
- La aplicación de metodologías de alfabetización basadas en el método Reflect- Acción, rescatando la realidad, el conocimiento y la

experiencia rural productiva de las participantes y facilitando instrumentos de referencia (guías de alfabetización).

- Al mismo tiempo que se realizaba el avance en la alfabetización, se aplicaban estos conocimientos en la capacitación productiva (operaciones matemáticas en elaboración de costos de producción).
- El proyecto permitió generar un espacio especial para las mujeres, los Centros de Educación Productiva, donde se realizaron las sesiones educativas, la producción alternativa y el fortalecimiento de la participación de las mujeres.
- Se formaron recursos humanos de las comunidades para la alfabetización, con el fin de dar sostenibilidad al proceso.
- Se crearon rincones de estudio para las alfabetizadas y rincones de recreación para las niñas y los niños que participan con sus madres en estos procesos.
- Se midieron los resultados de esta experiencia a través de pruebas Alfa y su correspondiente certificación avalada por el Viceministerio de la Educación Alternativa.
- Se facilitaron condiciones mínimas de infraestructura e implementación para que las mujeres desarrollen sus procesos educativos y productivos en ambientes propios para ellas.
- Para el desarrollo de la fase productiva en sus diferentes rubros, se llevaron a cabo sondeos rurales identificando potencialidades que puedan ser aprovechadas de manera sostenible. Esta tarea contó con la participación activa y con poder de decisión de las mujeres.
- El seguimiento y asesoramiento constante en todo el proceso fue uno de los aspectos importantes que permitieron alcanzar los resultados planificados.
- Se rescataron conocimientos tradicionales en la producción, para fortalecerlos con tecnologías adecuadas.
- El fortalecimiento organizacional y normativo de los grupos fue un punto muy importante para implementar la producción, el mismo que estuvo relacionado a los procesos de alfabetización.
- Se capacitó a las participantes en gestión económica, tomando en cuenta aspectos relacionados a la producción, administración y comercialización.

11

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“Innovación curricular y reordenamiento productivo del colegio técnico agropecuario de San Lorenzo del Marañón”

PAÍS/COBERTURA

Perú.

INSTITUCIÓN RESPONSABLE

Colegio Técnico Agropecuario de San Lorenzo del Marañón (CESA). CAPIRONA Investigación y Desarrollo. Conferencia Episcopal Italiana.

ÁMBITO DE LA INTERVENCIÓN

Institucional

TIEMPO DE DESARROLLO

Desde 1999.

POBLACIÓN BENEFICIARIA

Directos: 290 alumnos y sus familias (35% procedentes de comunidades nativas)
Indirectos: la población de la zona.

NIVEL EDUCATIVO

Secundaria Formal.

MODALIDAD

Educación rural, educación intercultural bilingüe.

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Con el proyecto se ha modificado la programación curricular del colegio agropecuario “Jesús Nazareno” de San Lorenzo del Marañón, haciendo más vivencial la formación técnica y orientando los contenidos en las necesidades de la zona. Al mismo tiempo se ha reordenado el sistema productivo del fundo experimental a cargo del colegio, de tal manera que se ha realizado la instalación de la infraestructura productiva, convirtiéndose en un modelo de gestión económica y agronómica para los alumnos del colegio y la población en general.

12

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“Centro de reflexión y acción laboral”

PAÍS/COBERTURA

México.

INSTITUCIÓN RESPONSABLE

Centro de Reflexión y Acción Laboral, de Fomento Educativo, CEREAL.

ÁMBITO DE LA INTERVENCIÓN

Urbano, regional. Actuando en el Distrito Federal y en Guadalajara, Jalisco.

TIEMPO DE DESARROLLO

Inicios: 1985. Creación CEREAL: 1991

POBLACIÓN BENEFICIARIA

Hombres y mujeres de 16 a 65 años.

NIVEL EDUCATIVO

Adultos

MODALIDAD

Educación Derechos Humanos Laborales.
Educación no formal.

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Esta innovación pretende la creación e impulso a grupos de trabajadores para que se organicen, y si ya lo están, que quieran formarse en condiciones democráticas, fomentando así nuevos liderazgos que impacten en su centro de trabajo, su localidad y la familia. También pretende promover y fortalecer dichos liderazgos en sindicatos importantes del país. Todo esto mediante el diseño y seguimiento de procesos educativos de corto, mediano y largo plazo, incluyendo entre sus experiencias la asesoría especializada en talleres, cursos y otras actividades pedagógicas.

PAÍS

México.

INSTITUCIÓN RESPONSABLE

Asociación Civil "El Caracol".

ÁMBITO DE LA INTERVENCIÓN

Local, urbano-popular, Ciudad de México.

TIEMPO DE DESARROLLO

Desde 1987.

POBLACIÓN BENEFICIARIA

Jóvenes de 15 a 23 años que viven en situación de calle.

NIVEL EDUCATIVO

Primaria y Secundaria abiertas.

MODALIDAD

Formación técnica.

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Esta innovación es un programa integral de atención a niños, niñas, jóvenes e indigentes. Cuenta con dos etapas :

- En la calle, donde se atiende a los sectores ya citados, y se realiza a su vez, un diagnóstico participativo que ofrece información sobre conductas de alto riesgo, lo que repercute en un proceso informativo sobre los programas de salud (preventiva y abuso de sustancias).
- Dirigida sólo a adolescentes entre 15 y 23 años de edad, a quienes se les ofrece la casa-albergue, donde permanecen de 12 a 18 meses en los cuales los jóvenes desarrollan un programa personal de actividades. En el albergue se trabajan cambios de conducta y actitudes ante la vida, estableciéndose diversas fases: pertenencia afectiva, salida de crisis, valores, relaciones con la autoridad, pre-egreso, egreso hasta la fase que llaman vida independiente. Los ejes en los que gira la estancia en el albergue son el desarrollo humano (autoconocimiento personal) y el trabajo (talleres productivos). En ese proceso son acompañados de manera personal por especialistas (en psicología, pedagogía y enfermería) y de manera colectiva por lo que llaman la Asamblea; reuniones semanales donde discuten asuntos de trabajo y/o relacionados con el proceso educativo. En suma, el proceso educativo garantiza en un 45% que los chicos en el lapso de 12 a 18 meses se responsabilicen de sí mismos y se incorporen a actividades productivas.

14

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“Formación de campesinos indígenas como directivos de empresas forestales comunales” (ASETECO)

PAÍS

México.

INSTITUCIÓN RESPONSABLE

Asesoría Técnica a Comunidades Oaxaqueñas, ASETECO.

ÁMBITO DE LA INTERVENCIÓN

Nacional y regional. Ámbito rural.

TIEMPO DE DESARROLLO

Desde 1989.

POBLACIÓN BENEFICIARIA

Comunidades indígenas zapotecas.

NIVEL EDUCATIVO

Adultos.

MODALIDAD

Formación técnica, no formal.

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Construcción de una economía popular a través del fortalecimiento de una cultura empresarial y social como una alternativa frente a la pobreza, privilegiando la participación comunitaria y el reconocimiento de una cultura empresarial social.

15

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“Jóvenes por el cambio”

PAÍS

México.

INSTITUCIÓN RESPONSABLE

Fondo de Valle de Bravo y Solidaridad, FOVASO

ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN

Local, circunscrito al área específica de un poblado.

TIEMPO DE DESARROLLO

Desde 1998.

POBLACIÓN BENEFICIARIA

Jóvenes de 15 a 24 años de edad del medio rural.

NIVEL EDUCATIVO

Educación media superior.

MODALIDAD

Educación comunitaria.
Educación rural.

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

La innovación, a cargo de una ONG (FOVASO), representa una opción de educación media superior en áreas rurales, que a su vez capacita en y para el trabajo a jóvenes de bajos recursos en el medio rural. Se trata de un “bachillerato técnico agropecuario con modalidad en desarrollo comunitario” que contempla dos áreas fundamentales en el ámbito del trabajo: i) la capacitación en el desarrollo comunitario; y, ii) el desarrollo de microempresas.

16

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“Escuela y Café”

PALABRAS QUE DESCRIBEN LA INNOVACIÓN

Escuela rural de formación para el trabajo en el campo de la caficultura.

LOCALIDAD Y PAÍS

Caldas, Colombia

INSTITUCIÓN/ES QUE DESARROLLA/N LA INNOVACIÓN

Empresa Promotora Federación Nacional de Cafeteros de Colombia, Comité de Cafeteros de Caldas

ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN

Local, rural

TIEMPO DE DESARROLLO

5 años

POBLACIÓN BENEFICIARIA DIRECTA

Alumnado, familias, comunidad

NIVEL EDUCATIVO

Primaria o Básica, Secundaria o Media

MODALIDAD EDUCATIVA

Educación rural

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Esta experiencia educativa se desarrolla en el área rural de los municipios cafeteros del departamento de Caldas. Busca diseñar e impulsar programas que tiendan a aumentar el nivel de escolaridad de niños, jóvenes y adultos cafeteros en el ciclo completo de la Educación Básica como una estrategia clave para lograr la sostenibilidad de la economía cafetera. Esta propuesta educativa está fundamentada en el modelo pedagógico de Escuela Nueva³, modelo que por sus características y mediante la utilización de guías de autoinstrucción permite desarrollar en los niños, los jóvenes y los adultos aprendizajes activos y fomentar actitudes investigativas, analíticas y creativas; de cooperación, participación, liderazgo, compromiso y sensibilidad hacia el trabajo.

17

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“Cada Empresa una Escuela”

PALABRAS QUE DESCRIBEN LA INNOVACIÓN

Programa de formación para el trabajo para técnicos medios. Vínculo escuela / empresa. Integral.

LOCALIDAD Y PAÍS

Caracas, Venezuela.

INSTITUCIÓN/ES QUE DESARROLLA/N LA INNOVACIÓN

Organización de Recursos y Tecnología para el Aprendizaje, ORT. Tipo Privada/educativo

ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN

Internacional, Nacional

TIEMPO DE DESARROLLO

En Venezuela está desde 1970

POBLACIÓN BENEFICIARIA DIRECTA

Alumnado

NIVEL EDUCATIVO

Secundaria o Media

MODALIDAD EDUCATIVA

Educación Técnico Profesional Educación de jóvenes

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Programa de formación en el trabajo para técnicos medios, es decir, bachilleres industriales (educación media diversificada y profesional, en la modalidad de educación de adultos), resultado de la iniciativa conjunta de las empresas e instituciones interesadas, del Ministerio de Educación, del INCE y de ORT de Venezuela y desarrollada por esta última.

3 Escuela Nueva es una innovación de educación básica que integra, de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración. Fue diseñada con el fin de ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad de las escuelas rurales del país, especialmente las multigrado. <http://www.volvamos.org/modelo.php>

18

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“Transformación productiva y cultural en la microrregión de Juayua con apoyo de la escuela”

PAÍS /COBERTURA

El Salvador, región occidental, departamento de Sonsonate.

INSTITUCIÓN RESPONSABLE

Alcaldías de cuatro municipalidades del departamento de Sonsonate, Ongs, Corporaciones turísticas, Universidades, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, escuelas, movimientos eclesiales, comunidades, Cooperación alemana (GTZ).

ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN

Regional.

TIEMPO DE DESARROLLO

1996/2003.

POBLACIÓN BENEFICIARIA

63 centros escolares diseminados en 4 municipios.

NIVEL EDUCATIVO

Educación Básica y Media.

MODALIDAD

Educación formal.

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Esta experiencia centra su interés en lograr el desarrollo local/regional a través de esfuerzos ciudadanos integrados y planificados en torno a 3 ejes centrales: educación, salud y economía. Se trata de una iniciativa regional liderada por 4 alcaldías municipales y diversos sectores productivos, académicos, sociales, eclesiales, etc, que pretenden la transformación productiva y cultural de la zona como forma de alcanzar el desarrollo. Para lograr este propósito las alianzas con los sectores educativos en especial son consideradas de relevancia y determinancia.

19

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“La Comuna, programa de atención integral a jóvenes desempleados”

PAÍS

México

INSTITUCIÓN RESPONSABLE

Gobierno del Distrito Federal, Subsecretaría de Trabajo y Previsión Social, Dirección de Empleo y Capacitación, Dirección de Promoción al Empleo, Subdirección del Programa de Atención a Jóvenes Desempleados.

ÁMBITO DE LA INTERVENCIÓN

Local urbano. Colonias populares de cinco Delegaciones Políticas de la Ciudad de México: Alvaro Obregón, Iztapalapa, Miguel Hidalgo, Gustavo A. Madero y Tlalpan.

TIEMPO DE DESARROLLO

Enero de 1999 y en ejecución.

POBLACIÓN BENEFICIARIA

Mujeres y hombres de 15 a 29 años de edad.

NIVEL EDUCATIVO

Niveles básico, medio e incluso superior.

MODALIDAD

Educación y fomento para el autoempleo.

Qué es la innovación

La Comuna busca construir una sociedad donde ser joven sea visto como un gran potencial transformador, con capacidad productiva. En este sentido pretende generar espacios donde los jóvenes se comprometan con su proceso individual y en su actuar social a partir de su integración laboral

20

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“Propuesta educativa para fomentar el ecoturismo como empresa generadora de empleo en los alumnos de formación magisterial del Instituto Superior Pedagógico público ‘Víctor Andrés Belaunde’”

PAÍS/COBERTURA

Provincia de Jaén, Perú.

INSTITUCIÓN RESPONSABLE

Instituto Superior Pedagógico Público “Víctor Andrés Belaunde”.

ÁMBITO DE LA INTERVENCIÓN

Provincial (subregional).

TIEMPO DE DESARROLLO

2000-2001, continúa en 2002.

POBLACIÓN BENEFICIARIA

400 alumnos y 20 docentes de Formación Magisterial.

NIVEL EDUCATIVO

Educación terciaria (Formación Docente Inicial).

MODALIDAD

Educación de jóvenes y adultos.

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

La innovación del Proyecto “Propuesta Educativa para fomentar el ecoturismo como empresa generadora de empleo en los alumnos de formación magisterial” radica en el hecho de ser una respuesta pedagógica a las demandas de educación ambiental, y de empleo en las provincias del nororiente peruano, transformando la intención educativa de las áreas curriculares, y los escenarios pedagógicos al ser reemplazadas las tradicionales paredes del aula por los lugares ricos en belleza natural, en información, en historia y en arqueología lo que, indudablemente, ha favorecido el conocimiento y el desarrollo de la valoración, respeto y orgullo por la región donde se ha nacido. Asimismo se ha pretendido aportar a la comunidad con una nueva alternativa de desarrollo a partir de la actividad eco turista centrada en la naturaleza que en el futuro dinamizaría la economía regional.

21

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“Posprimaria comunitaria rural”

PAÍS

México

INSTITUCIÓN RESPONSABLE

Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE.

INSTITUCIONES COLABORADORAS CON FINANCIAMIENTO

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, BIRF

ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN

Nacional.
Área rural.

TIEMPO DE DESARROLLO

Desde 1998.
Población beneficiaria:
Jóvenes del medio rural.

NIVEL EDUCATIVO

Educación secundaria (posprimaria).

MODALIDAD EDUCATIVA

Educación comunitaria.

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Se trata de un modelo educativo que busca ofrecer educación posprimaria a la población que habita en áreas rurales y urbano marginales. La oferta se distingue por su estrategia de operación y su modelo educativo. Este último se sustenta en contenidos flexibles y relevantes, a partir de la premisa de que es necesario promover el “gusto por aprender” y que cada quien debe aprender por su cuenta y a su ritmo. El interés del programa no está centrado en la certificación, sino en promover el gusto por aprender. La oferta pretende constituirse como una alternativa educativa que resulte relevante y pertinente a las necesidades de una población dispersa, heterogénea, marginada y de difícil acceso en el medio rural.

22

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

"Programa escuela de formación y adiestramiento para mujeres en oficios no tradicionales de su sexo" (EMONT).

PAÍS/COBERTURA

México.

INSTITUCIÓN RESPONSABLE

Mujeres Trabajadoras Unidas, A.C., Mujeres en Acción Sindical, MUTUAC-MAS

ÁMBITO DE LA INTERVENCIÓN

Regional-Urbano. Estado de Morelos, Estado de México y Distrito Federal.

TIEMPO DE DESARROLLO

Nace en 1994 y concluye en 2000.

POBLACIÓN BENEFICIARIA

Mujeres jefas de hogar de 20 a 40 años.

NIVEL EDUCATIVO

Adultos

MODALIDAD

Capacitación técnica

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Capacitación técnica de mujeres del medio urbano, que viven en situación de pobreza, en oficios de nueva creación o no tradicionales de su sexo, bajo un enfoque de género.

23

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

"Kari Igomari Niwara" Sociedad de Solidaridad Social.

PAÍS

México.

INSTITUCIÓN RESPONSABLE

"Kari Igomari Niwara". SSS Sociedad de Solidaridad Social".

ÁMBITO DE LA INTERVENCIÓN

Local, rural.

TIEMPO DE DESARROLLO

20 años de experiencia y 7 años como asociación.

POBLACIÓN BENEFICIARIA

Alumnos, docentes, familias y comunidad.

NIVEL EDUCATIVO

Preescolar, primaria, adultos.

MODALIDAD

Formación comunidad.

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Organización de mujeres indígenas Rarámuri-Tarahumaras que buscan su desarrollo económico, social y político mediante la apropiación de conocimientos, habilidades, tecnologías y destrezas para ser protagonistas de su propia historia.

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN

“Telesecundarias vinculadas con la comunidad”

PAÍS

México.

INSTITUCIÓN RESPONSABLE

“Kari Igomari Niwara”. SSS Sociedad de Solidaridad Social”.

ÁMBITO DE LA INTERVENCIÓN

Local, rural.

TIEMPO DE DESARROLLO

15 años como experiencia

POBLACIÓN BENEFICIARIA

Estudiantes de educación media básica en el medio rural.

NIVEL EDUCATIVO

Secundario inferior.

MODALIDAD

Escuela formal.

QUÉ ES LA INNOVACIÓN

Es un modelo de educación básica en el medio rural (en el nivel de educación secundaria inferior, para población de 12 a 15 años de edad) que incorpora una serie de talleres y actividades productivas a las cuales se incorporan los estudiantes en su trayectoria escolar. La formación para el trabajo dentro del modelo se inscribe dentro del eje curricular de alternancia educación-producción, mediante el cual se pretende la articulación entre los conocimientos generales y las diferentes prácticas productivas. El paso por los talleres permite la adquisición de competencias técnicas, así como de competencias sociales y laborales que se derivan de los diferentes procesos por los que atraviesan los estudiantes.





Parte II

Educación para el trabajo: avances conceptuales
y estudios de casos en Colombia

Introducción

ELSA CASTAÑEDA BERNAL

UNA DE LAS PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS más acuciantes del mundo moderno y globalizado es cómo brindar a los jóvenes más pobres del país una educación pertinente y de calidad, que se ajuste a los requerimientos de las transformaciones productivas, culturales y sociales, hasta el punto de contribuir a sacarlos de la marginalidad. Éste, por supuesto, es un asunto de política social y no solamente educativa. No obstante, el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, distritales y municipales, así como las instituciones educativas pueden hacerse más eficaces si toman en cuenta el contexto social y cultural donde están ubicadas y desarrollan propuestas educativas que vinculen al sector educativo formal en todos sus niveles (educación inicial, básica, media y superior) con el subsistema educativo no formal y el sector productivo, más allá de desarrollar competencias laborales generales como fin último de la educación media.

La ausencia de una política pública orientada a la educación para el trabajo, unida a la alarmante situación social, económica y educativa de los jóvenes pertenecientes a los grupos socioeconómicos menos favorecidos del país, ha llevado a que algunas Secretarías de Educación tracen sus propias políticas de educación media y que varias Instituciones Educativas, haciendo uso de la autonomía escolar otorgada por la Ley General de Educación, innoven y pongan a prueba procesos educativos que vinculen educación con trabajo e inserción social de los jóvenes colombianos.

En tal sentido, como parte del compromiso que asumió para Colombia la Fundación Antonio Restrepo Barco, como coordinadora nacional de la Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe –INNOVEMOS– de la UNESCO-OREALC, desde el año 2002 viene realizando una serie de actividades relacionadas con la temática de educación trabajo, tendiente a detectar experiencias innovativas no sólo en el ámbito escolar, sino en las Secretarías de Educación y la academia.

Entre el año 2002 y 2003, apoyada por Colciencias, la red Innovemos Colombia se dio a la tarea de realizar un Estado del Arte sobre la producción intelectual en el campo de educación trabajo, generada en el país a partir de la promulgación de la Ley General de Educación en 1994 y seis (6) estudios de casos en Medellín y Bogotá, de programas educativos innovativas formales y no formales, así como el registro de no menos de 50 experiencias educativas en todo el país. En los últimos tres años se ha interesado por hacer seguimiento a los avances en la temática en términos conceptuales y de política gubernamental, así como de programas educativos en el sector rural.

El texto que se presenta a continuación intenta dar cuenta del trabajo realizado durante estos años por la Red INNOVEMOS Colombia, específicamente en el circuito temático¹ educación trabajo, para lo cual se ha invitado al profesor Víctor Manuel Gómez, director del equipo de investigación de Educación Media y Superior del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional, quien en el marco del componente de “Cultura para el Trabajo” del Programa de Educación para Jóvenes y Adultos de la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá, viene no sólo impulsando la implementación de una cultura para el trabajo en la educación media bogotana, sino haciendo una reflexión conceptual sobre las implicaciones que ésta tiene para ofrecer una educación pertinente y de calidad con y para los jóvenes capitalinos. Igualmente, se incluye como segunda parte del capítulo de Colombia, el análisis del caso del Instituto Agroindustrial “San Clemente”, realizado por la socióloga Elvia María Acuña, como una experiencia significativa rural. Finalmente se presenta el análisis de los seis (6) casos.

Se espera que la lectura y discusión del texto sean una contribución para que el tema jóvenes, educación y trabajo, sea parte fundamental de la agenda de las políticas públicas del país, no sólo como compromiso del sector educativo, sino de los sectores social y productivo.

1 Al interior de la Red Innovemos funcionan ocho circuitos temáticos: Desarrollo Curricular; Desarrollo Profesional; Desarrollo Institucional; Patrimonio y Educación; Educación y Trabajo; Diversidad y Equidad; Democracia y Ciudadanía; y Nuevas Tecnologías. México y Colombia conforman el circuito temático de educación trabajo.



CAPÍTULO 1

El concepto de “cultura para el trabajo” en la educación media en Colombia²

² Este proyecto ha sido desarrollado por el equipo de investigación de Educación Media y Superior del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional, en el marco del componente de “Cultura para el Trabajo”, del Programa de Educación para Jóvenes y Adultos de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. El artículo fue escrito para la Red Innovemos de la OREALC/UNESCO Santiago.

¿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 estas 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 (Gómez, V.M., 2005):

- 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 media –o secundaria superior³– en Colombia muestra serias dificultades para cumplir con sus funciones:

1. De formación cognitiva: en las bases del conocimiento de ciencias, tecnologías, técnicas, tradiciones, expresiones artísticas y 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.
2. De 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,

3 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 Instituti 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.

del sentido de ciudadanía, y de propósitos colectivos; cuya ausencia o debilidad genera una vida social altamente anárquica, egoísta, particularista y violenta.

3. De 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). Siendo esta última la de mayor relevancia para los objetivos de una “*cultura para el trabajo*” en el nivel medio.

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 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 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. En contraste con este panorama educativo colombiano en el nivel medio que se queda corto en el cumplimiento de sus funciones, la Cultura para el Trabajo plantea que la responsabilidad del colegio no acaba con la culminación del ciclo educativo y la graduación de los estudiantes. Al contrario, le señala al colegio su papel y responsabilidad en el futuro postsecundario de los estudiantes –especialmente de los más pobres–, sobre todo en el desarrollo de habilidades para que los jóvenes puedan construir trayectorias ocupacionales que combinen la educación a lo largo de la vida y el desempeño productivo.

La implementación de una “*cultura para el trabajo*” en la educación media implica el análisis crítico de la situación y características de este nivel educativo y releva 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.

1.1 Caracterización de la Educación Media en Colombia

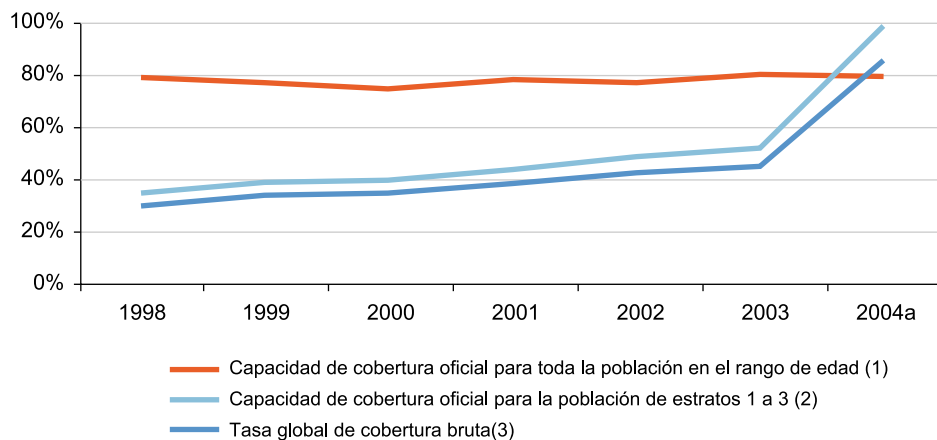
a) Una oferta homogénea frente a diversos intereses y necesidades

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 General de Educación, el nivel medio no es obligatorio ni representa responsabilidad económica para el Estado. Por tanto:

- (i) Muchos adolescentes aún se quedan por fuera del sistema escolar antes de concluir el bachillerato, tal como lo ilustra el gráfico 1.1, quedando comprometida su futura inserción socioocupacional;
- (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

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.

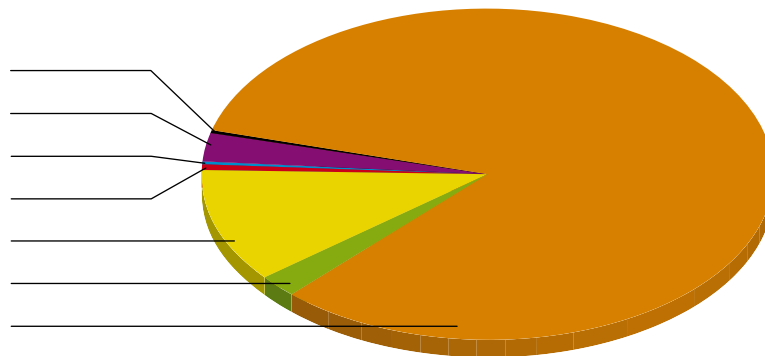
(a) El dato de capacidad de cobertura oficial para este año se presenta con reserva de confiabilidad.

La no-obligatoriedad de la educación media se expresa en que la capacidad de cobertura oficial en este nivel sea aún baja. A pesar de ello, no se puede desconocer que en los últimos años se ha ampliado la cobertura, beneficiando a la población de estratos socioeconómicos más bajos⁴. Con ello se 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.

La Ley General de Educación colombiana 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. 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 han conllevado a su vez a consolidar una única oferta predominante en este nivel educativo (Ver gráfico 2): 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 2

MATRÍCULA EN EDUCACIÓN MEDIA SEGÚN MODALIDADES DE FORMACIÓN.
BOGOTÁ, 2004



Fuente: SED, Unidad de Información y Estadística, 2004.

⁴ En los últimos años también se ha presentado 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 por la competencia por cupos que ejercen los sectores medios.

No hay política nacional explícita y proactiva sobre la educación media. En este vacío de orientación y propósitos predomina el modelo sociocultural 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, pues 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.

b) 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 socioculturales 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).

c) 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, 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.

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 socioocupacional de los jóvenes, pues el ingreso a la educación superior universitaria es limitado y la educación media tiene como único objeto la preparación para carreras académicas. Por tanto, es de suma importancia el diseño de criterios y estrategias de orientación socio-ocupacional de los estudiantes del nivel medio.

d) Las carencias en la orientación socioocupacional

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 remuneración⁵. Se desconocen y subvaloran otras opciones de estudio y

5 SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje. Es la principal institución colombiana de formación profesional, formal y no formal.

trabajo en áreas diversas, como las artes, el deporte, los servicios personales, la música, los oficios de alta calificación, las oportunidades de capacitación y certificación no formal, etc. Los pocos egresados del nivel medio que logran acceder a la educación superior⁶ concentran sus preferencias por unas pocas carreras tradicionales y en un número limitado de instituciones, a pesar de tratarse de carreras largas, muchas de cinco años nominales de duración y de siete o más de duración real, con bajas tasas de graduación y que cada vez menos garantizan empleo estable y bien remunerado, como es la expectativa de los estudiantes⁷.

La exploración y desarrollo de diversos tipos de intereses intelectuales y ocupacionales es un privilegio de los jóvenes de mayor capital social y cultural, lo que les permite explorar diversas formas de ocupación y formación seleccionando aquella que se adecue 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 esos dos tipos de orientaciones de las carreras clásicas y del SENA. 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 nula⁸.

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 ocupación, 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

6 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 Campo, V. M. 2003)

7 Cuatro características hablan claramente de la educación superior en Colombia. Por un lado, hay una clara concentración geográfica de la oferta que favorece a las ciudades principales y en segundo lugar al departamento del cual son capitales. Para el 2005, sólo Bogotá alcanzaba un 50% de cobertura total en educación superior, nueve departamentos contaban con un 20 a 30%, trece tenían entre 10 y 19% y diez presentaban menos del 10% de cobertura (MEN-SNIES). Por otro lado, la participación del sector privado en la educación superior en el país representa el 52% (MEN-SNIES). En contraste, la mayoría de los egresados de educación media no cuentan con los recursos para comprar esta educación privada. En tercer lugar, prima la modalidad de educación universitaria de ciclo largo. Para el 2002, más de la mitad de los cupos de la oferta postsecundaria estaban concentrados en esta modalidad educativa, mientras que la tecnológica alcanza sólo el 33% y la técnica el 14%. Asimismo, dicho imaginario 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 (ICFES). Por último, también se presenta una concentración en las áreas de conocimiento de la oferta de educación superior. En 2002, el 74% de la oferta de educación superior estaba representado por las áreas de ingeniería, arquitectura, y urbanismo, y las de administración y contaduría, en la cual la mayoría está enfocada hacia programas con diversos grados de complejidad según la modalidad, en informática y sistemas, algunas aplicaciones para construcción, dibujo arquitectónico y mantenimiento de redes e instalaciones, así como los programas relacionados con economía, contaduría y mercadotecnia, secretariado, archivística y auxiliar contable, entre otros (ICFES).

8 Para el año 2002, los jóvenes entre 18 y 22 años en Bogotá, cuyo máximo nivel educativo concluido era la secundaria, presentaban una tasa de desempleo de alrededor del 40% (OCSE-UN), apenas dos puntos porcentuales por debajo de la tasa de aquellos con sólo el nivel educativo primario.

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. 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.

Es imprescindible que la política educativa salde su deuda con esta función de selección, propia de la educación media, considerando 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.

1.2 La “Cultura para el Trabajo” en la educación media

En el contexto de las grandes carencias de la educación media colombiana con una oferta nada diversa y poco pertinente, un aprendizaje abstracto y pasivo, una evaluación homogeneizante y una nula orientación socioocupacional, el futuro educativo y laboral de los jóvenes después de concluir este nivel 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 y/o en el mundo del trabajo. La política educativa y los colegios no pueden ser pasivos e indiferentes respecto del futuro educativo y laboral de sus egresados.

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. El tema de *Cultura para el Trabajo* 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 transversal 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 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.

a) La Orientación Socioocupacional como base de la Cultura para el Trabajo

La orientación socioocupacional 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;
- 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, 1995).

La orientación socioocupacional debe dar respuesta a las heterogéneas necesidades y condiciones de los jóvenes que cursan educación media, mejorando su conocimiento y habilidades frente al mundo del 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 otra, 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 Cultura para el Trabajo.

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 asistílos 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 interdisciplinario 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, conocedores 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 socioocupacional 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 ligados y requieren de competencias que no se contraponen ni se excluyen, sino que son interdependientes y complementarias.

b) La necesaria diversificación de la Educación Media en la orientación socio-ocupacional

Para que los jóvenes puedan efectivamente explorar, seleccionar, tomar decisiones y actuar frente a su futuro postsecundario, no basta con proporcionarles información. La educación media debe brindar un panorama diverso de opciones donde los jóvenes puedan desarrollar estos procesos de acuerdo a sus intereses y expectativas. Ahora bien, en el contexto colombiano la diversificación necesaria para el nivel medio adquiere características especiales:

En primer lugar, debe orientarse a 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 y social, etc. En este sentido debe darse paso a una *diversificación de campos de conocimiento* para la exploración y profundización. 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 colegios⁹. Ninguna institución por sí misma puede ofrecer más de unas pocas áreas de especialización, con un mínimo de calidad. 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 científico-técnica bivalente). Estas instituciones de Educación Media ofrecerían una solución posible a la necesidad de ofrecerle a la juventud que egresa de grado 9 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 10° y 11°). 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 9° 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.

Por otro lado, y dado que la mayoría de nuestros jóvenes no acceden a la educación superior, también es necesario que la Educación Media tenga un *carácter bivalente*, que permita continuar la educación postsecundaria, pero que habilite para ingresar al mercado de trabajo de forma competitiva y calificada. Muchos de nuestros jóvenes no acceden a la formación postsecundaria no solamente porque no cuentan con los recursos para “comprar” esta educación, o porque la oferta predominante no satisfaga sus intereses, también se privan de este nivel educativo porque necesitan generar ingresos para sostener sus hogares, con lo cual el acceso inmediato al mercado de trabajo es una necesidad vital. Bajo esta idea, es necesario retomar la experiencia de la educación técnica. En otras palabras, se debe fomentar, modernizar y fortalecer a colegios que opten por ofrecer educación técnica de calidad, y que decidan preservar su identidad como instituciones técnicas. Este tipo de colegios requerirá una estrecha relación con el sector productivo; como fuente importante de financiación, dotaciones, pasantías, 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

9 En el actual sistema de educación colombiano, el nivel medio o secundaria superior no se desarrolla en instituciones pensadas para ello, sino que tiene lugar en los mismos colegios donde se ofrece la básica primaria y la básica secundaria. Esto tiene como efecto que los dos años de educación media terminan siendo una simple prolongación de la educación básica sin mayores variaciones de objetivos, curriculares, ni mucho menos de recursos materiales, humanos, etc.

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.

c) Papel de la Información en la orientación socioocupacional

Aunque no sea suficiente, la información sí es necesaria para la orientación y la consecuente construcción de un proyecto ocupacional en un mundo cambiante. Una adecuada orientación socioocupacional 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. La misma 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.

Resulta entonces imprescindible desarrollar sistemas de información que le acerquen a los jóvenes este acumulado de datos para que tomen decisiones documentadas y razonadas¹⁰. Asimismo, deben desarrollarse formas de intermediación frente a esta información a través de instancias concretas

¹⁰ En Bogotá, actualmente se está trabajando en la creación de un portal virtual que sirva de interfase a toda esta información que el joven necesita para tomar decisiones. Un primer instrumento para avanzar en la construcción de este portal lo constituye un blog a partir del cual se busca aproximar paulatinamente a los docentes al tema de Cultura para el Trabajo y de orientación socioocupacional (<http://culturaparaeltrabajo.blogspot.com>).

de orientación que ayuden a los jóvenes en el procesamiento y comprensión de los datos que se les va poniendo a su disposición. Tal orientación debe trascender el trabajo exclusivo con los individuos y su vocación entendida como talento o disposición natural o psicológica hacia una profesión u oficio. También debe alejarse de la visión de considerar que el futuro postsecundario implica una sola decisión al culminar los estudios de bachillerato. Al contrario de esto, la orientación debe involucrar una comprensión amplia y actualizada del mundo del trabajo, las posibilidades de los jóvenes en él, y las opciones formativas reales disponibles para que las personas puedan ir construyendo de forma autónoma su trayectoria profesional en su campo de interés. Además, se debe transmitir a los estudiantes la importancia de la formación a lo largo de la vida, donde la formación y la capacitación deben ser permanentes, pues son la única opción de mantenerse actualizados, competitivos y empleables en el mundo del trabajo contemporáneo.

Por otro lado, la construcción de una trayectoria formativa y ocupacional de los jóvenes involucra el desarrollo de competencias de búsqueda y procesamiento de la información, que sólo puede darse en procesos de aprendizaje que involucren pedagogías activas, donde el estudiante sea el verdadero protagonista de su proceso. El aprendizaje debe apuntar a que el estudiante sea capaz de encontrar soluciones a problemas concretos en condiciones no ideales, desarrollando la reflexión, la intuición y la experimentación, y todas las demás competencias relacionadas con el manejo de la información, sustentadas todas ellas en bases conceptuales sólidas¹¹. Los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en esta lógica no pueden llevarse a la práctica con los métodos tradicionales propios de la educación colombiana, basados en la exposición del profesor, el aprendizaje de un texto y la acumulación de datos muchas veces inconexos unos con otros.

En resumen, frente a la ausencia de política de educación media en Colombia, el concepto y la práctica de *Cultura para el Trabajo* buscan ser no sólo un concepto sugestivo para plantearle desafíos concretos a los colegios, sino que es fundamentalmente un argumento fuerte para resaltar la necesidad de discutir, establecer y diseñar una política de educación media que le dé identidad al nivel y defina sus funciones definiendo acciones concretas en torno a la orientación socio-ocupacional, lo cual implica la generación de sistemas de información e intermediación de la misma; a la diversificación del nivel en campos de conocimiento y en salidas bivalentes; y a la transformación curricular y pedagógica que tenga como centro el aprendizaje el desarrollo de un pensamiento lógico y las competencias que éste conlleva.

¹¹ En el tema de las pedagogías activas y el desarrollo del pensamiento lógico y las competencias de búsqueda y procesamiento de la información es mucho lo que se puede aprender a partir de la Educación en Tecnología. 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 el manejo de la información, una inserción sociolaboral positiva y permitiendo a su vez la exploración de campos alternativos de ocupación diferentes a los tradicionales.

1.3 Bibliografía

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.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>

ÁLVAREZ MÉNDEZ (2001) Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ediciones Morata. Madrid.

ÁLVAREZ MÉNDEZ (2003) La evaluación a examen: ensayos críticos. Miño y Dávila Editores. Madrid.

BUCH, Tomás (2003) “CTS desde la perspectiva de la educación tecnológica”. En OEI, Revista Iberoamericana de Educación N° 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.

DE IBARROLA y GALLART (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.

ECHEVERRÍA, Javier y otros. (2002) Educación y mercado de trabajo urbano. Siteal. Serie de debates N° 2.

GARDNER, Howard (2005). “*Beyond the Herd Mentality, The Minds That We Truly Need in the Future*”. En Edweek, septiembre 14.

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

GÓMEZ BUENDÍA, 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 y otros (2003). Problemas curriculares y pedagógicos del pregrado en la UN. Dirección Nacional de Programas Curriculares. Universidad Nacional de Colombia.
- GÓMEZ, Víctor Manuel (1999). La educación técnica de calidad puede ser también la mejor educación académica. Depto de Sociología. UN. 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.
- GÓMEZ, Víctor Manuel (2006). *“Modalidades de educación secundaria y formación de actitudes y disposiciones frente al conocimiento en Colombia”*. En Revista Colombiana de Sociología. (En prensa). Bogotá.
- GONZÁLEZ, Jorge Iván. (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 N° 11 Educación Ambiental: Teoría y práctica. mayo-agosto. Madrid
- GUICHARD, Jean (1995). La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Alertas 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, J.C. (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.
- 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 (IIFE-IDES) MTCyT, MTEySS, La Crujía. Buenos Aires.
- LEITE, Elenice (1996) El rescate de la calificación. Herramientas para la Transformación N°1. CINTERFOR. Montevideo.
- OECD (2004). Career Guidance and Public Policy. Bridging The Gap. OECD. Paris.
- ORTEGA. JR. (Director) (1999) Seguimiento y perspectivas laborales de una muestra de bachilleres egresados de colegios oficiales y privados en Santa Fe de Bogotá del año 1993 al año 1997. Centro de Estudios para el Desarrollo Económico-CEDE Universidad de los Andes. Bogotá.
- PIECK, Enrique (compilador) (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.
- SÁNCHEZ CASTAÑEDA, José Mardux 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. ITM. Medellín.
- SECRETARÍA DE HACIENDA DISTRITAL DE BOGOTÁ (2004). *Actualidad Económica de Bogotá*. Dirección de Estudios Económicos, N° 3 Bogotá.
- SECRETARÍA DE HACIENDA DISTRITAL DE BOGOTÁ (2005). *La educación básica y media en Bogotá DC*. Dirección de Estudios Económicos, serie *Equidad y Bienestar N° 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 TORRES Daniel, 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”. IIFE-UNESCO. Altamira. Buenos Aires.
- ZANETTI, L. J.(1980). “Los objetivos de la Escuela Media”. Kapelusz, Madrid.

Internet

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 DESARROLLADO (*Recopilación*) Agosto de
2000.
[http://www.ifie.edu.mx/sistemas_nacionales_de_](http://www.ifie.edu.mx/sistemas_nacionales_de_evaluacion_educativa.htm)
[evaluacion_educativa.htm](http://www.ifie.edu.mx/sistemas_nacionales_de_evaluacion_educativa.htm)

DIARIO EI TIEMPO
www.eltiempo.com

Ministerio de Educación Nacional.
www.mineduccion.gov.co.

Secretaría de Educación Distrital. [www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/prensa/archivo_](http://www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/prensa/archivo_noticias_2005_3/)
[noticias_2005_3/](http://www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/prensa/archivo_noticias_2005_3/)

Colombia aprende
www.colombiaaprende.edu.co

RedAcadémica
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 <http://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/](http://www.edu.cn/english/education/introduction/introduction_h/index.shtml)
[introduction_h/index.shtml](http://www.edu.cn/english/education/introduction/introduction_h/index.shtml)

europa.eu.int/ploteus/portal/home.jsp
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



CAPÍTULO 2

Educación media técnica rural en el contexto social

EL INSTITUTO AGROINDUSTRIAL "SAN CLEMENTE", EL CASO DE UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA¹²

2.1 Antecedentes

En materia educativa, Colombia, como muchos países latinoamericanos, ha concentrado sus esfuerzos en la universalización de la educación básica. Continua presentando grandes limitaciones en la cobertura y calidad de la secundaria y media, lo que se manifiesta en la inasistencia escolar de un elevado porcentaje de jóvenes entre los 12 y 18 años.

Resulta particularmente crítica la situación de exclusión de los jóvenes entre los 16 y 18 años de los sectores sociales de más bajos ingresos y los que habitan las zonas rurales retiradas de los principales centros urbanos. Según la organización del sistema educativo colombiano, estos jóvenes deberían estar cursando los grados 10^o y 11^o, correspondientes a la educación media.

Teniendo en cuenta que la colombiana es una sociedad altamente segmentada, deficitaria de vías de movilidad social ascendente para los grupos más pobres: por tanto, una sociedad que reproduce la desigualdad social constantemente¹³. La situación socioeconómica en Colombia constituye un factor condicionante del acceso a la educación media. En efecto, en el 2001 la asistencia escolar según grupos de edad y quintiles de ingreso dependía de la situación socioeconómica: mientras que en el primer quintil, el 48% de los jóvenes entre 16 y 17 años no estudiaba; en el quintil más rico, ese porcentaje era de 25%¹⁴.

La escasa expansión de la educación media en las zonas rurales, y en los sectores sociales de menores ingresos, limita la posibilidad de generalizar las oportunidades sociales del desarrollo social y económico al conjunto de la sociedad.

El rezago de la educación media en las zonas rurales queda suficientemente demostrado con los datos estadísticos¹⁵. Para el año 2002 presenta:

- Una tasa de cobertura neta (TCN) de apenas el 6%, y de cobertura bruta (TCB) del 10%.
- Elevadas tasas de deserción a lo largo de la educación básica: 10% en cada grado, con hitos importantes en primer grado, del 30,5%; quinto grado, 50,1%; y 21,6% en el paso del noveno al décimo (Sarmiento; Perla; Carmen, 2001).
- Un 85% de los jóvenes entre los 16 y 18 años que habitan las zonas rurales se encontraba por fuera del sistema educativo.

13 Colombia posee una de las distribuciones del ingreso más regresivas de América Latina y del mundo. El 10% más rico de la población tiene 30 veces el ingreso del 10% más pobre. Según esto, el 10% de la población más pobre percibe ingresos del 1,3% en relación con el 10% más rico que capta el 39,5%. Ver: Gómez, Alcides y Duque, Martha. "Tras el Velo de la Pobreza. La Pobreza Rural en Colombia y los Desafíos para el Nuevo Milenio". Misión Rural. Volumen 3. IICA – TM EDITORES. Bogotá. 1998. Pág. 12.

14 Datos presentados en: Ministerio de Educación Nacional, Revolución Educativa 2002-2006, con base en Encuesta de Calidad de Vida 1997 y Encuesta Continua de Hogares 2001. Cálculos del Departamento Nacional de Planeación DNP, 2002.

15 La mayoría de datos estadísticos que se presentan en este documento han sido procesados por el Proyecto de Educación para las Zonas Rurales PER, Componente de Educación Media Técnico Rural EMTR, del Ministerio de Educación Nacional, con base en la información educativa recolectada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE a través del formulario C-600 y C-100 en los años 1985, 1997 y 2001.

- La tasa de extraedad tardía es significativa¹⁶, representando el 8,5% por encima de la que se presenta en las zonas urbanas, donde predomina la extraedad por debajo de la edad considerada apropiada (16-18 años).

Además de lo que presentan estos datos, en la educación media predomina un sistema educativo rígido e inflexible que impide a la mayoría de estudiantes rurales alternar la educación con períodos de trabajo. En general, los estudiantes que desertan antes de ingresar a la media señalan como razón del abandono la falta de interés por el estudio, lo que se asocia a la escasa pertinencia y calidad educativa¹⁷, la cual se explica por el academicismo reinante y el papel de transmisor de conocimientos predominante en la docencia.

Tampoco brinda salidas de formación laboral o de ingreso a la educación superior, lo que la caracteriza como irrelevante para los jóvenes de origen rural, debido a que adolecen de posibilidades reales para ingresar a programas profesionales en la educación superior.

2.2 Importancia de la educación media para la búsqueda de la equidad social

La magnitud de la problemática arriba señalada llama la atención sobre la importancia social que tiene la educación media como nivel educativo que cumple un papel relevante en las estrategias de generación de igualdad de oportunidades entre los diversos grupos socioeconómicos. En efecto, la educación media constituye el espacio educativo donde se socializa a la juventud que está pronta a insertarse en el mundo social adulto. De este nivel educativo, año a año van egresando los nuevos ciudadanos, quienes tendrán que asumir un rol social y productivo en un mundo cada vez más complejo.

A nivel internacional han sido reconocidos¹⁸ importantes efectos en la equidad social generados los logros alcanzados en las sociedades respecto a la universalización de los diferentes niveles educativos. En primer lugar, las sociedades que han avanzado solamente en la universalización de la educación primaria, con una expansión mínima de la secundaria y media, se caracterizan porque su población de base no cuenta con la madurez productiva suficiente para autogestionar el desarrollo social y económico en consonancia con las pautas de competitividad internacional. En éstas resulta aún insuficiente el nivel de apropiación de los códigos culturales requeridos para la interacción social en los procesos contemporáneos de cambio permanente. Dado que quienes pueden acceder a la educación media y superior pertenecen a una pequeña elite; resulta evidente que estas sociedades presentan altos grados de inequidad y restricciones para el logro de un desarrollo social y productivo generalizable y sostenible a largo plazo. El acceso educa-

16 Ministerio de Educación Nacional, Proyecto de Educación Rural PER, Componente de Educación Media Técnico Rural EMTR. Material policopiado, 2003.

17 Estudio reseñado en el Plan Sectorial: Revolución Educativa 2002-2006, extraído de análisis hechos por el Departamento Nacional de Planeación UDS, Bogotá, 2001.

18 La categorización que aquí se presenta ha sido retomada de la Conferencia de Expertos del Banco Mundial sobre la "Importancia de la Educación Secundaria y Media", ofrecida al Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá, septiembre de 2002.

tivo según grupos de edad y quintiles de ingreso está representado por una pirámide con una base amplia y una cúspide estrecha, como consecuencia del desgrane de estudiantes a lo largo de la educación básica. Entre estas sociedades se encuentra Colombia, así como varios países de América Latina.

En segundo lugar están aquellos países que no sólo alcanzan la universalización de la primaria, sino que logran retener progresivamente a los estudiantes hasta masificar la educación secundaria y media. El acceso educativo según grupos de edad y quintiles de ingreso, en estas sociedades, es representado por una figura a manera de diamante: con la parte intermedia ensanchada. Esto se debe a que, con el cambio demográfico, disminuye la natalidad y la población es mayoritariamente joven, la cual se encuentra efectivamente escolarizada. En éstas hay una expansión de la educación secundaria y media en diversos sectores y grupos sociales, evitando el desgrane de estudiantes en la educación básica. Además de los países desarrollados, son representantes de la universalización de la secundaria y media, los países asiáticos, denominados Nuevos Países Industrializados –NP–, los cuales se caracterizan por contar con una amplia base social formada en una cultura técnica y tecnológica moderna, la apreensión de códigos de convivencia apropiados para la vida en sociedades complejas y una gran capacidad para autogestionar soluciones a problemas comunitarios, sociales y económicos. Muchos de estos países también han avanzado hacia la constitución de sistemas de educación basados en el “aprendizaje a lo largo de la vida”¹⁹ y el fortalecimiento de la formación profesional en la educación superior, los cuales ya se han consolidando en los países industrializados, en donde los promedios de escolaridad de la población adulta, mayor de 25 años, es de 12 ó 13 años.

De esta relación educación y desarrollo se concluye que, para generar las condiciones mínimas de equidad social, es necesario realizar esfuerzos sostenidos por ampliar la cobertura educativa básica de manera coherente con la retención del estudiantado en los grados sucesivos, hasta universalizar la escolaridad de la población adulta en promedios de 12 ó 13 años y facilitar, concomitantemente, el acceso a diferentes campos de profesionalización en la educación superior y reprofesionalización basada en el aprendizaje a lo largo de la vida.. Para el caso colombiano, es indispensable masificar la educación media, dado que el promedio de escolaridad actual de la población mayor de 25 años es tan sólo de 5 años: 6,6 en las zonas urbanas y 3,4 en las rurales, su atraso comparativo en materia educativa y de desarrollo dentro del marco internacional es evidente.

En tales circunstancias, Colombia presenta un desequilibrio entre las demandas sociales y productivas, y la escasa expansión, calidad y pertinencia de la educación media en las zonas rurales. A la base de esta situación se encuentra la definición de prioridades establecidas en las políticas educativas. En ellas todavía subyace la idea de que las actividades económicas y la vida social de las zonas rurales no requieren bases y fundamentos del conocimiento y organización del trabajo moderno debido tanto a su natural atraso como al aporte marginal que hacen al desarrollo del país. En décadas pasadas se consideró que el desarrollo rural era consecuencia, a largo plazo, del desarrollo urbano-industrial en el cual se concentró la política.

19 En las sociedades donde se ha democratizado el acceso educativo, la relación sociedad, desarrollo y trabajo entraña sistemas educativos garantes de la recalificación y reprofesionalización permanente a lo “largo de la vida”. Por lo que la educación no se concibe como terminal en ningún nivel educativo.

Sin una política orientada a acompañar procesos de modernización de las zonas rurales, el aprendizaje laboral todavía se fundamenta en la transmisión de habilidades y prácticas por la vía de la tradición familiar. Este carácter de la formación para el trabajo en las zonas rurales se encuentra asociado a una caracterización que las considera como conglomerados sociales homogéneos, relativamente aisladas de la sociedad más amplia, con una economía de autosubsistencia y, por naturaleza, rezagadas de los procesos de la modernidad.

Con el paso al nuevo modelo de desarrollo económico –NME²⁰, con la apertura e internacionalización de la economía, se pone de manifiesto una resignificación del mundo rural. Se ha intensificado la penetración de procesos de modernización en las diversas dimensiones de la vida social, económica, cultural y política; de la misma manera que crecen las áreas intermedias entre lo rural y lo urbano, o rur-urbanas, en las que interrelacionan actividades de economía extractiva, propias de las economías campesinas tradicionales, con actividades industriales, comerciales y del sector de los servicios. Cada vez resulta más difícil establecer una diferenciación precisa entre los ámbitos estrictamente rurales y los estrictamente urbanos. En esta dinámica, orquestada por la globalización e internacionalización de la economía, pierde legitimidad la distinción de formación en capital social y cultural entre habitantes de ámbitos urbanos o rurales. Sólo existe el gran riesgo del rezago y exclusión social de los que se encuentren desprovistos de una educación adecuada para participar en la sociedad del conocimiento y la globalización.

Si durante el predominio del modelo de sustitución de importaciones el foco de la política de desarrollo estuvo puesto en los ámbitos urbano-industriales; en el contexto social de la apertura y el nuevo modelo económico –NME–, la caracterización tradicional de lo rural empieza a desvirtuarse. La percepción tradicional de la vida rural se ve superada por una realidad que traza un gran potencial a la llamada “nueva ruralidad”, en cuyo contexto se hacen demandas para equilibrar el desarrollo entre las diversas zonas rurales²¹. Actualmente se reconocen las siguientes tendencias de cambio:

- La creciente salarización de la fuerza de trabajo rural.
- La disminución del peso de las actividades netamente agrícolas, concomitante con el aumento de las relacionadas con los servicios, la agroindustria, agroturismo, el trabajo portuario, etc.
- La creciente interrelación entre el mundo rural y el urbano con aumento del protagonismo de las áreas rur-urbanas y los encadenamientos entre lo local, regional y global.
- La creciente desindustrialización a que se acude en los ámbitos urbanos, que limita en

20 Se señalan las siguientes características del NME: reducción del Estado, estabilidad macroeconómica, desplazamiento del papel directivo del Estado en la orientación de la economía a las fuerzas del mercado, un modelo económico basado en las exportaciones y en la apertura de la economía hacia el comercio y las finanzas internacionales y la desregulación y flexibilización del trabajo. Ver: Filmus, Daniel. “La Educación Media Frente al Mercado de Trabajo: Cada vez más Necesaria, Cada vez más Insuficiente”. En: Braslavsky, Cecilia (compiladora). La Educación Secundaria. Cambio o Inmutabilidad?. Ediciones Santillana. Buenos Aires. 2001.

21 Hoy se reconoce que las zonas rurales, lejos de ser homogéneas, presentan una profunda segmentación que, en el caso colombiano, cobra un carácter especial, a saber: áreas de campesinado, áreas agroindustriales, áreas en transición, áreas con cultivos ilícitos (colonización), áreas empobrecidas por la violencia armada, población indígena y negra con formas propias de organización y producción.

ellos la capacidad para la creación de puestos de trabajo suficientes para absorber el crecimiento demográfico de la fuerza laboral.

- El fortalecimiento del sector informal de la economía, en el cual se observa un potencial aumento en el número de puestos de trabajo.

A la par con la ampliación de la cobertura en la educación media rural, se hace necesario implementar currículos pertinentes al cambio social. Las exigencias específicas para la formación de la fuerza de trabajo rural tienen que ver con la necesidad de mayor competitividad, integración social, apropiación de competencias y conocimientos científico-tecnológicos aplicados al trabajo y al ejercicio de la ciudadanía, entre otros, requeridos para enfrentar la incertidumbre y la permanente innovación tecnológica. Resulta imperioso fundar en la base social del mundo rural una cultura técnica y, en las nuevas generaciones, las condiciones personales para la autogestión individual y colectiva (empoderamiento social-productivo), la convivencia e integración social.

Desde esta perspectiva, es indispensable iniciar procesos de investigación que exploren los cambios de enfoque y prácticas institucionales, a la vez que promuevan experiencias educativas innovadoras, como resultado de ejercicios de reflexión respecto a la articulación de la educación media rural con las tendencias de cambio hacia el desarrollo de la “nueva ruralidad”, que enmarcadas en la apertura económica y el nuevo modelo económico, respondan a las características de la demanda social circundante, y tiendan hacia una formación para el trabajo rural moderno. Todas estas demandas a la educación media rural conllevan diversas posibilidades de aplicación de las tendencias científicas y tecnológicas contemporáneas, así como formas de organización del trabajo, necesidad de actualización permanente, competencias relativas al mercadeo, planeación y control de la producción, que van más allá de la fase de cosecha. Así como actividades y procesos referidos a la transformación, conservación, transporte, empaque, comercio, etc., que demandan la formación de los trabajadores rurales para el fortalecimiento de las economías solidarias (PYMES, famiempresas, cooperativas, etc.) las cuales, en las condiciones actuales, tendrían mayores posibilidades de generar nuevos puestos de trabajo por la vía de la autogestión laboral.

Por tanto, una agricultura basada en las pautas del trabajo tradicional sólo lleva a perpetuar el rezago del sector y la pobreza rural.

Actualmente el país no cuenta con diseños pedagógico-curriculares en la educación media rural de amplio reconocimiento y valoración social que den respuesta a las condiciones específicas de estas zonas. De igual manera se adolece de observatorios y espacios de análisis en el mundo académico, referidos a la construcción de este nivel en las zonas rurales e intermedias. El presente documento reúne aprendizajes significativos logrados por un instituto de educación media ubicado en una zona rural donde predomina el minifundio y monocultivo. Este es el Instituto Agroindustrial “San Clemente”, ubicado en el Municipio de Guatita, Departamento de Risaralda, en la zona cafetera del país.

2.3 El contexto de la innovación educativa del Instituto Agroindustrial “San Clemente”

A más de una década después de las reformas en la política educativa que impulsara la Ley General de Educación en 1994, cuyo propósito inicial era adecuar el sistema educativo a los cambios sociales que se veían venir con la adopción del nuevo modelo económico y la apertura, continúan sin ser respondidos los interrogantes sobre su limitado desarrollo. Cabe preguntar: por qué esta educación sigue siendo una oferta marginal en el país.

Bajo los cambios de la política educativa en mención se promulgó, entre otros aspectos, la “autonomía escolar” con los diseños de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en cada plantel. Se esperaba con ello superar el fuerte autoritarismo burocrático que predominó anteriormente en la gestión administrativa de un Estado central fuertemente protagónico. Este aspecto en sí dio lugar al fortalecimiento de algunas experiencias educativas innovadoras, las cuales lograron formular y poner en funcionamiento alternativas en la educación media rural. Sin embargo, en su gran mayoría se desarrollaron de manera aislada y en pequeño número, con base en el esfuerzo de rectores, docentes y comunidad.

Anterior a la Ley General de Educación, la escasa oferta de educación media rural que había en el país constituía un apéndice de modelos curriculares más próximos a la vida urbana de entonces. La educación media técnica en particular no había logrado expandirse ni mostrar un impacto social importante. Sus instituciones más representativas eran los Institutos Técnicos Agropecuarios (ITA) (creados a finales de los sesenta) y las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR) (creadas en los setenta), se caracterizaron por su bajo impacto social y mínima cobertura. El enfoque sobre el cual ofrecían educación técnica era orientado hacia los propósitos de preparar para el trabajo rural de cosecha, que resultaba coherente con la expansión de la “revolución verde” que acompañó al modelo de sustitución de importaciones, apoyado en el proteccionismo y la importación de paquetes tecnológicos para la producción agrícola.

Tras las reformas introducidas en los años noventa. Si bien es notorio el aumento en la participación porcentual de la matrícula en la modalidad técnica respecto a la académica, su pertinencia frente a los cambios socioproductivos de las zonas rurales es cuestionada. De representar 21% frente a 79% de la académica en 1985, pasa al 40% vs. 60%, respectivamente, en 2001. Este hecho estaría llamando la atención sobre el efecto, aunque limitado, de la “autonomía escolar”, al posibilitar que algunas comunidades educativas participaran en la selección del tipo de oferta de educación media que querían ofrecer. En el caso de la media rural, resulta relevante el valor concedido a la educación media técnica. Así, en ella se registra un sinnúmero de nuevas modalidades, denominadas por algunos como “no académicas”, entre las que sobresalen: el agroturismo, la agroecología, la agroindustria, educación ambiental, comercio, salud, etc., y entre ellas, algunas experiencias innovadoras, pero la mayoría constituye una “caja negra” respecto a sus prácticas, deber ser y quehacer.

La nueva ruralidad demanda una educación media que abandone la formación por la vía del tradicionalismo, dominante en la formación laboral rural del país, e incluya: (i) contenidos, prácticas y enfoques de la ciencia y tecnología aplicados al trabajo y vida social moderna; (ii) fundamentos y competencias per-

sonales y colectivas relativas a la comercialización, innovación de productos, economías solidarias para las zonas de pequeños productores, las cuales entrañan la adquisición de saberes, habilidades y aptitudes para la gestión y organización del trabajo. Por tanto, resulta vital prioridad redefinir la función de este nivel educativo y, de esta manera, establecer bases para su identidad y propósitos propios.

Para tales fines, las experiencias educativas innovadoras pueden dar luces a aspectos fundamentales del currículo; a la actualización de contenidos y prácticas; a la integración curricular, redefinición del papel concedido a la ciencia y tecnología aplicada a la vida social y trabajo moderno en contextos rurales y rur-urbanos; así como el desarrollo de competencias laborales y sociales y, gestión de procesos escolares, docentes y relaciones interinstitucionales. De la misma manera es necesario definir la identidad de la educación media en términos de estructuración, definición de sus fines educativos y sociales, relaciones con sus niveles de base, secuencias posteriores y/o pasarelas con el trabajo o la educación no formal.

2.4 El Instituto Agroindustrial “San Clemente” como experiencia significativa

El Instituto Agroindustrial “San Clemente” fue seleccionado como experiencia significativa de innovación curricular para la educación media rural, después de haber realizado visitas de campo a un total de 14 planteles educativos, en los cuales se observaron diferentes características y avances en la adecuación al contexto de cambio rural. En efecto, utilizando una guía de entrevista, se encontró que, mientras en la gran mayoría de las instituciones prevalecía la añoranza por el pasado²², existían además algunas características comunes tales como:

- Los contenidos y prácticas escolares eran repetitivos y descontextualizados de los procesos productivos modernos.
- Predominaban los enfoques de una educación técnica instrumentalista, basada en el aprendizaje tradicional y de oficios²³, en la que los estudiantes repiten aprendizajes obtenidos desde niños en la parcela familiar.
- Separaban tajantemente las prácticas laborales de la educación general.
- Las ciencias básicas, las matemáticas, el lenguaje son limitados a la teoría, enfatizando en el trabajo memorístico del estudiante.
- En el trabajo de los docentes predominaban la rutina y el individualismo.
- Las relaciones interinstitucionales, con el entorno y la comunidad eran escasas.

22 La añoranza al pasado que se puede constatar en estas instituciones comprende tanto un sentido favorable al modelo de sustitución de importaciones como a la organización y currículo inicial de los Institutos Técnicos Agrícolas.

23 Para los estudiantes, lo que les enseñaban en el colegio como educación técnica no va más allá de lo que ya venían aprendiendo desde su niñez en la finca paterna. El colegio no les está aportando un “valor agregado” que les permita empoderarse social y laboralmente de acuerdo a los nuevos requerimientos sociales.

Por su parte, en el Instituto Agroindustrial “San Clemente” de Guática se había llevado a cabo una serie de cambios en el enfoque, prácticas curriculares, pedagógicas e institucionales, caracterizadas por:

- Adelantar procesos de integración curricular, con la adecuación de contenidos, prácticas y enfoques de la educación media técnica rural basada en la aplicación de la ciencia y tecnología,
- Consolidar una cultura escolar basada en lecturas sistemáticas del cambio social de su entorno inmediato y de las nuevas condiciones que se va produciendo en la vida rural dentro del marco de la globalización.
- Organizar la gestión institucional alrededor de la participación activa de la comunidad.
- Ofrecer educación orientada a la tecnología agroindustrial alrededor de actividades de la producción moderna, basada en la aplicación del conocimiento científico-tecnológico al trabajo rural, el fomento del cooperativismo como estrategia de creación de riqueza en poblaciones de pequeños productores.
- Redefinir las prácticas del rol docente.

a) El rediseño curricular y la pertinencia educativa con el entorno

Desde mediados de la década del noventa, esta institución educativa decide pasar de la modalidad de educación en promoción social a la modalidad de educación técnica en procesos agroindustriales, buscando dar respuestas a problemas derivados del crecimiento de la pobreza, el desempleo juvenil y la emigración masiva de los campesinos.

El país atravesaba por una crisis económica que golpeó con mayor dureza el sector agrícola, el cual ya venía siendo rezagado de tiempo atrás. Igualmente, se acudía a un escalamiento del conflicto armado y el merecimiento de la falta de oportunidades laborales para los jóvenes.

Guática era un municipio cuya economía giraba alrededor del monocultivo del café, con prácticas de trabajo minifundista y extractivo tradicional. Los bajos precios del café en los mercados internacionales llevaron a la quiebra de la gran mayoría de pequeños productores de la región.

En estas circunstancias la institución educativa decide adoptar una nueva “...visión del mundo rural”, como lo señalan los docentes y rector:

“El nuevo proyecto educativo parte de analizar la visión que la institución tiene respecto al mundo rural. Consideramos, entonces, que si no hay una visión sobre la situación real del entorno social y económico del colegio, pues... no sabemos para dónde vamos; y no tendríamos claro nuestro propósito institucional. Creemos que debe haber una visión muy clara y muy concreta al respecto. Y esto es lo que hemos venido definiendo con la co-

unidad educativa a lo largo de estos años. Por esta razón se ha incorporado la participación de los líderes comunitarios, es decir, los agricultores”.

“Para partir de la realidad, se han hecho estudios, encuestas socioeconómicas del área de influencia.... De ellas se sacan conclusiones. Se vienen haciendo diagnósticos socioeconómicos del entorno, los cuales se actualizan cada tres años. Y, cómo adquirimos una nueva perspectiva de la realidad del entorno inmediato y regional, miramos cómo está la situación económica en la zona, cómo se contruye socialmente la zona, cómo se percibe el mundo rural, el sector productivo. Tener información acerca de la oferta educativa de los demás colegios, sean éstos técnicos o no, permite trazar el perfil de estudiante a que queremos llegar. Este análisis se entrecruza con lecturas complementarias del nivel social y económico global, buscando dar respuestas a la pregunta sobre cuáles son los requerimientos que hace un mundo cada vez más globalizado”.

Implementar la modalidad de educación “media técnica”²⁴ en producción agroindustrial tiene el sentido de concretar en las prácticas educativas criterios de pertinencia curricular, lo que no sólo incluye la formación del estudiantado, sino que se extiende a la comunidad. De hecho, la gestión institucional, de recursos (físicos, financieros), la transformación curricular y pedagógica se apoya en la participación de la comunidad.

Motivar esta participación en la comunidad constituye una estrategia de impulso al cambio socio-productivo del entorno inmediato con el fin de mejorar el bienestar social, lo que es necesario para generar condiciones favorables al aprendizaje de los estudiantes y a la creación de riqueza de las familias.

También tiene el propósito de superar hábitos de trabajo comunes a los pequeños productores rurales relativos a bajas tasas de rentabilidad, minifundismo y al atraso tecnológico que, de manera conjunta, conllevan mayores riesgos de ampliación de la pobreza rural en el contexto de internacionalización de la economía.

“Los grandes problemas socioeconómicos de las zonas rurales inspiran la nueva visión educativa de nuestra institución, pues ellos demandan una respuesta en el tema educativo. Educar es de suma importancia para el sector rural. Pues es a través de la educación que las nuevas generaciones pueden impactar cambios en la sociedad rural. Es muy difícil que los adultos logren el cambio. La educación es un motor del desarrollo en cualquier parte, bien en zonas urbanas como en las rurales. Mediante la educación se pueden generar transformaciones en la estructura productiva y la adquisición de nuevas formas de producción en las zonas rurales”.

24 El marco ordenador que ofrece la Ley General de Educación reduce la educación media colombiana a dos tipos de ofertas: una, la educación académica y, otra, la educación técnica. Con arreglo a este ordenamiento, el Instituto Agroindustrial “San Clemente” se inscribe dentro de la “educación media técnica”. En la práctica, ofrece educación tecnológica, más relacionada con la educación en ciencias, matemáticas aplicadas y competencias generales sociales y laborales, que facilitan llevar a cabo su articulación con la educación general del currículo obligatorio.

Además de la problemática local, la comunidad educativa analiza los retos y riesgos que deben enfrentar las poblaciones que viven de las economías rurales dentro de la globalización. Como referentes de este análisis crítico, reúnen las recomendaciones de las Naciones Unidas para auspiciar la seguridad alimentaria y disminución de la pobreza mediante el aumento de la productividad y la adopción de enfoques asociados al desarrollo sostenible.

Avanzar en estos propósitos requiere difundir en las zonas rurales un nuevo enfoque de desarrollo rural y expandir la educación a la mayoría de su población. Es necesario propiciar cambios en las costumbres y prácticas productivas de los campesinos, conservando aquellas que son favorables a la producción agroecológica.

A las prácticas de producción campesina agrosostenible se deben incorporar conocimientos científicos y tecnológicos adecuados para que los pequeños productores cuenten con una formación de base para proyectar su trabajo. Ésta debe permitirles anticiparse a y atenuar los riesgos derivados de imprevistos climáticos y de los vaivenes del mercado. Saber administrar sus fincas y mejorar la rentabilidad de sus actividades económicas, mediante prácticas de trabajo que generen valor agregado a sus productos.

Bajo esta perspectiva, el Instituto “San Clemente” adopta una visión institucional de impulso al “desarrollo sostenible generando equidad social”, la cual se concreta en los pilares del currículo, a saber:

- Promover la agroindustria.
- Desarrollar un enfoque de economía solidaria.
- Promover el uso eficiente y adecuado de las tecnologías de producción e información.

La agroindustria constituye la base de desarrollo de estos pilares del currículo. Al incorporar el enfoque del “desarrollo sostenible” como fundamento de la educación técnico-rural, el instituto avanza en la dirección de superar enfoques educativos anacrónicos que aún persisten en muchos institutos técnicos agrícolas tradicionales, en los que se adopta la transferencia de paquetes tecnológicos sin ningún tipo de análisis crítico, ni soporte científico sobre el riesgo que traen para el deterioro de nuestros suelos y agrosistemas andino-tropicales, y el uso desmedido de agroquímicos que se dio como consecuencia del auge de la llamada “revolución verde” en las décadas pasadas.

La agroindustria, basada en el desarrollo sostenible y el trabajo solidario, confiere beneficios a los pequeños productores rurales. Aporta mayores niveles de rentabilidad que la simple agricultura extractiva, favoreciendo la creación de riqueza y, por ende, mejoras en la calidad de vida de los campesinos.

A diferencia de la producción agrícola tradicional, los procesos agroindustriales agregan una fase importante al ciclo de la creación del producto: la de la transformación. Es mediante esta fase que es posible incorporar valor agregado y, a la vez, derivar subproductos que ofrecen mayores perspectivas de rentabilidad. El saber transformar los frutos de la cosecha permite disminuir los riesgos de pérdida en productos perecederos, bien en los momentos del almacenamiento o en el transporte.

La agroindustria facilita la incorporación del pequeño productor rural a procesos industriales y de comercialización, lo que le permite adquirir control sobre las distintas fases del ciclo productivo y, por tanto, participar en la determinación del precio final de sus productos.

El trabajar de manera aislada, en minifundios, monocultivo y concentrado en el trabajo de cosecha, no genera valor agregado a sus productos. Los demás actores productivos son quienes le imponen el precio a sus mercancías. De esta manera, permanece sujeto a los vaivenes del mercado y su trabajo se reduce a procurar la materia prima a industriales y comerciantes, quienes multiplican sus ganancias al transformarla y venderla sin tener que asumir los riesgos del agricultor: pérdida de cosechas por fluctuaciones del mercado o variaciones incontroladas del clima. Dentro de esta forma de producción, el campesino es excluido del ciclo de la generación de riqueza aun cuando es el proveedor de la materia prima sobre la cual los demás aumentan los beneficios.

Para la institución, una educación agroindustrial basada en el desarrollo rural sostenible y prácticas de trabajo asociativo resulta favorable a la participación de los pequeños productores tanto en el control de las fases del ciclo productivo como en la disminución y prevención de riesgos por pérdidas de productos perecederos y por la reducción repentina de los precios en el mercado, pues pueden transformarlos en subproductos.

“Los avances vienen de la industria, pues ya se sabe que es uno de los sectores más dinámicos en cualquier país del mundo. La industria es transformación. Con el sentido de la transformación nos vamos a las ventajas de producir con valor agregado. Es muy difícil que los campesinos puedan avanzar vendiendo la yuca que producen sin valor agregado. Pero si saben procesarla: elaborar almidón, por ejemplo, éste tiene mejor precio en el mercado, tiene muchas aplicaciones, se vende mucho mejor, aprovechando sus subproductos. Esta es la ventaja de la agroindustria; aprovecha todos los subproductos. Se utilizan todos”.

b) Nueva estructura curricular y nuevos contenidos

La nueva visión del mundo rural como elemento conductor de la filosofía institucional se concreta en el rediseño del currículo con la introducción de nuevos contenidos y prácticas escolares. En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se establecen tres ejes articuladores del currículo:

- Eje científico-tecnológico.
- Eje empresarial.
- Eje agro-ecológico.

Estos ejes articulan las “áreas obligatorias”, definidas por el Ministerio de Educación Nacional –MEN– y la Ley General de Educación de 1994. Tienen como objetivo llenarlas de significado en cuanto

constituyen el fundamento de la “educación general”. En efecto, con la inclusión de estos ejes articuladores, el instituto pretende facilitar a los estudiantes prácticas educativas vivenciales y experimentales. Además, crear ambientes de aprendizaje en los cuales el estudiante participe de actividades en las que logra evidenciar la relación teoría y práctica a partir de procesos productivos reales que integran contenidos científicos, matemáticos, éticos, estéticos y formativos.

- EL EJE CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO

Su incorporación a prácticas concretas del trabajo escolar ha determinado la reorganización de los contenidos y de su intensidad horaria en el plan de estudios. Ha llevado a aumentar el tiempo dedicado a las ciencias básicas como la física, química y biología por ser éstas el fundamento de la educación agroindustrial.

Hace especial énfasis en el papel de la “investigación científica”, no sólo desde la perspectiva de la educación general, sino como fundamento de las prácticas empresariales. En efecto, los estudiantes participan en actividades de investigación de productos, analizan la factibilidad de comercialización con base en la inteligencia de mercados sobre la cual se orienta el concepto de agrobussines.

Se ofrecen contenidos teórico-prácticos relacionados con la transformación de productos agrícolas, mediante tres (3) tipos de procesamientos tecnológicos: cárnicos, lácteos y vegetales (hortalizas, frutales y flores). Estas ramas de la producción agroindustrial han sido seleccionadas con base en el estudio socioeconómico, ya mencionado, del cual se obtuvo un análisis de situación de las condiciones del entorno productivo del instituto.

Estas tres ramas de la producción, según el estudio de diagnóstico sobre el potencial productivo de la región²⁵ ofrecen perspectivas de desarrollo futuro siempre y cuando sean transformadas las prácticas de trabajo de los productores rurales.

“En la zona la superficie de cultivo de los frutales era aún precaria e incipiente. La lechería, rudimentaria en cantidad y calidad, con un promedio muy bajo por cada vaca: 5 a 6 litros diarios; cantidad que se puede triplicar con la adopción de elementos de la programación genética, por ejemplo. Igualmente, la cría y levante de ganado vacuno y de cerdos se basa todavía en prácticas de tipo tradicional, sin control de enfermedades, ni de higiene y sin perspectivas de transformación para la comercialización a gran escala.”

A través de las tres ramas, o tecnologías de procesamientos agroindustriales mencionados, la institución desarrolla los contenidos curriculares en un ejercicio interdisciplinario. Todos los temas de las áreas obligatorias guardan relación con las tres tecnologías.

²⁵ Este estudio se realizó como base para la determinación de las ramas de producción con mayor proyección productiva para la región. Contempló 10 municipios del área de influencia del colegio, los cuales están ubicados en los Departamentos de Risaralda y Caldas.

La estrategia pedagógica, en tanto, requiere de la interdisciplinaridad, implica el trabajo coordinado y en equipo de docentes de las diferentes áreas, tanto de las del currículo obligatorio, general, como del área de formación agroindustrial.

“...La docente de física, por ejemplo, desarrolla todas sus prácticas y contenidos alrededor de la agroindustria. Todos los temas están relacionados con la agroindustria. Por ejemplo, conduce a los estudiantes a que identifiquen los mecanismos de funcionamiento de una máquina del taller de procesamiento de cárnicos, como la picadora de carne. De esta manera, basa la formación física en la maquinaria utilizada, sus mecanismos, la parte eléctrica, los procesos que desarrolla, etc.”

En el área de química se han privilegiado los temas relacionados con el agua, las mezclas, la fermentación, profundizando en la química orgánica.

“...Ésta se desarrolla desde una perspectiva interdisciplinaria, empalmando sus conceptos básicos con procesos productivos. Por ejemplo, en una actividad de procesamiento de lácteos: hay que medir la densidad de los sólidos, observar la utilización correcta de los aparatos e instrumentos. Al pasar a la pasteurizadora se integran procesos químicos, biológicos, físicos, técnicos... que en últimas funden en una práctica la teoría alrededor de la producción”.

La práctica del currículo en los espacios educativos pierde de vista el propio origen disciplinario del conocimiento. De tal forma que, quienes articulan el saber teórico con la práctica, en desarrollo de actividades concretas de la producción agroindustrial, son los docentes y los estudiantes.

La interdisciplinaridad se establece a partir de prácticas escolares que se han ido cristalizando en la vida diaria del instituto. No hay división de trabajo entre docentes de área técnica y docentes de área académica como ocurría, y aún ocurre, en los institutos técnicos tradicionales. En este instituto los docentes encargados del área agroindustrial son los mismos que orientan las áreas científicas del núcleo obligatorio del currículo: biología, química y física. Además, estos docentes participan en procesos productivos reales desarrollados en el trabajo en las cooperativas que ha creado el instituto.

Al dominar estos frentes: saber científico, trabajo y producción, los docentes cuentan con la capacidad de introducir a los estudiantes en actividades de experimentación y aplicación del conocimiento que le son propios a la agroindustria.

“... El docente de biología es el mismo docente en asignaturas agroindustriales. La profesora encargada de la tecnología de lácteos cárnicos, vegetales, es también la encargada del área de biología. El docente de física desarrolla su área en los talleres agroindustriales utilizando la maquinaria como base del aprendizaje. De esta manera se va preparando a los estu-

diantes en el grado 10 y 11 a través de un ejercicio de interdisciplinaridad. Y de 6º a 9º también se les va preparando, porque la misma profesora que da estos talleres da la biología. Esto es un garante de integración curricular.”

Adicionalmente, las demás áreas del desarrollo curricular se integran a los ejes articuladores. Español, Inglés, Ética, Ciencias Sociales, las cuales guardan relación estrecha con prácticas de redacción, ejercicios de traducción, presentación documental de proyectos productivos desarrollados en equipos de estudiantes, etc. Sobresale el aspecto de la formación ética, relacionada con la “ética profesional”, en cuanto adopta por principio el papel del productor como responsable de la salud e integridad del consumidor.

Por su parte, la educación “informática” es un campo articulador de la metodología y planeación de la gestión de los proyectos productivos, y un instrumento de actualización y gestión productiva de los trabajadores rurales.

• EL DESARROLLO EMPRESARIAL

La perspectiva curricular adoptada por el colegio para enfrentar problemas relacionados con el predominio de patrones de trabajo asociados a tasas negativas de rentabilidad se concreta en el papel central que se le confiere al aspecto empresarial. Se considera vital que los habitantes rurales no sólo adquieran nuevas prácticas de trabajo, sean conscientes de su rol productivo, sino además, que puedan impulsar procesos laborales apropiados para ampliar sus márgenes de rentabilidad. Para ello es importante que participen activamente en la comercialización de sus productos y, a la vez, adopten prácticas de eficiencia y optimización del trabajo.

Para el instituto, si los productores rurales no se preparan para asumir las nuevas condiciones del contexto internacional, quedan expuestos a la marginalidad total una vez se firmen los tratados de libre comercio que están en proceso de negociación: TLC, ALCA y demás que se derivan de la “globalización”. Por esta razón es un imperativo superar la producción de minifundio aislado, con familias concentradas en su propia parcela sin mirar a los vecinos. Una respuesta a esta dificultad se encuentra en la adopción de enfoques relacionados con el trabajo solidario.

Aunque el eje empresarial no forma parte del plan de estudios obligatorio que ha establecido el Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, en la institución ha sido incorporado como soporte a la educación agroindustrial en cuanto se orienta a preparar a los estudiantes para vincularse al mundo del trabajo y, a la vez, para ingresar a la educación superior.

Este eje es denominado: Desarrollo Empresarial Asociativo. Se articula con los fundamentos científico-tecnológicos y con prácticas agroecológicas. Para su implementación han sido fortalecidas las matemáticas aplicadas a la gestión empresarial, incorporando fundamentos de estadística para la definición de proyecciones productivas, cálculos de rentabilidad, registros periódicos de pie de cría, inteligencia de mercados, etc., integrando, a su vez, la educación general (obligatoria según el MEN) con la educación en y para el trabajo.

Para articular la producción empresarial con un enfoque de la economía solidaria se introduce en el plan de estudios el área: “Gestión Empresarial y Cooperativismo”, incorporada al plan de estudios del grado 10º. En el grado 11º esta área profundiza en prácticas productivas reales a través de la “Formulación de Proyectos Empresariales”. Para su desarrollo los estudiantes reciben el acompañamiento a través de tutorías de: docentes, personas del sector productivo (vinculados a las cooperativas que la institución ha fundado en la zona) y el profesor encargado de ofrecer “informática” es quien los apoya en el uso de herramientas como software, bases de datos, Internet, etc., para formular y desarrollar el proyecto, hacerles seguimiento y evaluación a las etapas de ejecución.

Durante el grado 10º los estudiantes reciben una fundamentación en conceptos de gestión empresarial. En el grado 11º implementan una propuesta productiva bajo principios y prácticas empresariales. En el proyecto empresarial los estudiantes deben realizar procesos de “investigación científica”, analizando la posibilidad de crear nuevos productos, la factibilidad de su comercialización y elementos de la organización empresarial-cooperativa desde la perspectiva de las agrobussines²⁶.

El eje empresarial no es un agregado en el currículo mediante el cual sólo se aspira a que el estudiante tenga un contacto con la producción. Constituye una de los pilares de la integración de la ciencia con la tecnología y la producción. Por tanto, conlleva al dominio de nuevos saberes y prácticas productivas haciendo explícita la importancia que tiene la organización del trabajo en la adopción de pautas, hábitos y criterios de rentabilidad dentro del mundo rural.

“La producción, ya sea del ato lechero, de la porqueriza o de los frutales que tienen los campesinos, actualmente presenta problemas por la baja rentabilidad que les reporta. Ellos trabajan a pérdida. Aun cuando esto no es lo peor de todo, pues lo más preocupante es que los campesinos desconozcan la importancia que tiene evaluar la rentabilidad de su trabajo. De hecho, desconocen la palabra ‘rentabilidad’. No llevan registros de mercadería del producto de su trabajo in situ. Esta situación es tan grave que la hemos identificado como el mayor problema de los campesinos. No es que ellos no sepan producir o cosechar, sino que no tienen ni la más mínima idea de administrar su trabajo y sus productos. Esta es la gran conclusión a que hemos llegado a partir de los estudios socioeconómicos de la zona: nuestros campesinos, en términos generales, sí saben producir, pero no saben administrar. Si usted le dice a un campesino, por favor cuénteme ¿cuánto capital le produce en el año está cuadra de mora que tiene sembrada?, él no tiene ni idea, no sabe por qué no lleva registros; aunque sí le responde cómo hace para limpiar y mantener la siembra. Esto constituye una gran falencia en la producción rural. Por esta razón la institución insiste en la necesidad de formar a los estudiantes en el empresarismo, haciendo énfasis en los registros, la contabilidad, complementada

26 El Instituto ha participado en varias ferias de ciencias y de innovación juvenil empresarial, en los cuales ha obtenido reconocimientos por la calidad de los productos que presentan los estudiantes.

con la informática. Consideramos que los jóvenes campesinos deben meterse de lleno en la administración, la gestión, el manejo de registros contables.... El criterio básico es producir, administrando bien”.

• LA PERSPECTIVA AGROECOLÓGICA

Este eje del desarrollo curricular está orientado a que el estudiante adopte un enfoque agroecológico en la producción. Éste es considerado uno de los factores centrales para el desarrollo sostenible de cara al uso racional de los recursos naturales, y con la perspectiva de superar los riesgos por la devastación ecológica de reservas hídricas, minerales, biodiversidad, que acarrea efectos negativos para la seguridad alimentaria, supervivencia de fauna y flora y la salud humana en las generaciones actuales y venideras.

Todo productor, en particular el rural, tiene, además, el deber de incorporar en sus prácticas laborales hábitos apropiados para la preservación de los recursos naturales, renovables y no renovables, estimando permanentemente la incidencia de la acción productiva en el medio ambiente. Igualmente importante tener presente el crecimiento del nicho de mercado que confiere mayor valor agregado a los productos procesados bajo prácticas agroecológicas.

Con este doble sentido, el currículo del Instituto “San Clemente” contempla dos líneas de acción. Una, relativa al aspecto ético, ya mencionado, en relación a la responsabilidad que tiene el productor moderno en la salud y bienestar del consumidor, así como la incidencia de su acción en la preservación ambiental. Otra, referida a los contenidos científicos y tecnológicos que perfilan una producción agroindustrial “limpia”, enfatizando en los procesos “orgánicos” e integrales que, a largo plazo, reportan mayores beneficios que los del enfoque agroquímico, basado en el abuso que se ha dado a la aplicación de pesticidas y fertilizantes, fabricados por empresas farmacéuticas que, aparentando una rentabilidad a corto tiempo, inundaron el comercio de los insumos agrícolas, afectando la salud de los suelos, cuencas hídricas, consumidores y productores.

El enfoque agroecológico se concreta en las prácticas productivas escolares en las cuales los estudiantes analizan cada una de las fases de la producción con base en el saber científico-tecnológico que han ido adquiriendo. Por ejemplo, analizan cómo en la medida en que en la producción lechera se aplique indiscriminadamente hormonas de crecimiento o anabólicos, se reduce, obviamente, el carácter “natural” de la leche.

Dentro de la programación de eventos de capacitación a docentes, estudiantes, padres de familia y productores locales, adicionales al plan de estudios, se llevan a cabo cursos para afianzar la adquisición de conocimientos y hábitos relacionados con la producción “limpia”.

“...En este momento se está programando un curso de homeopatía animal, referida a salud animal tratada con productos naturales. De tal manera que se espera que la materia prima sea lo más natural posible. Para que después el producto que se derive en la transformación sea un producto limpio, basado en la producción orgánica y natural”.

En sí misma, la agroindustria permite la incorporación de procesos de producción “limpia”. El instituto ha empezado por la producción orgánica de materias primas en la fase extractiva y/o de cosecha. A futuro se espera ir disminuyendo hasta el mínimo posible los aditivos requeridos para la transformación en el procesamiento de los cárnicos y lácteos. Se espera eliminar los colorantes y preservativos, pues hoy en día las investigaciones científicas están ofreciendo alternativas orgánicas al uso de los mismos, a través de elementos más naturales que los pueden reemplazar. Algunos de los aditivos químicos se asocian con la aparición de enfermedades humanas y animales: diversos tipos de cáncer. Por esta razón, la ciencia y tecnología han avanzado para desecharlos, y esta es la base de formación para los jóvenes rurales.

“...La institución educativa debe tener la capacidad de interpretar los aportes que ofrecen los centros de investigación científico-tecnológica; analizar las innovaciones que presentan para adecuar los fundamentos teóricos y prácticos en el quehacer productivo. Por ejemplo, recientemente hemos apropiado una investigación científica que señaló la manera cómo al ahumar los chorizos (productos que elaboran en el taller de cárnicos), la viruta que se venía utilizando en la chimenea especial para esta producción genera alquitranes que se asocian con la aparición de cánceres. Para contrarrestar esta situación, han inventado un líquido rojo, “humo líquido” que se introduce en el momento de crear el humo, eliminando los alquitranes.... La adopción de un aditivo más saludable es una responsabilidad del productor con los consumidores, con la sociedad y con el medio ambiente”.

En el desarrollo del eje agroecológico, el instituto ha avanzado hacia la estructuración de redes de apoyo interinstitucional con los centros de producción del conocimiento científico y tecnológico, bajo el propósito de llegar a producir, saber propio para interactuar con estas y otras instituciones en calidad de pares y no sólo como receptores pasivos. Se proyecta como una institución nodo de una red interinstitucional que facilita la circulación de conocimiento hacia los productores rurales.

“...Sabemos que la interacción con los centros de producción científico-tecnológica no ha sido plenamente estructurada y desarrollada, pero se constituye en un área a fortalecer, elevando el intercambio de información. A futuro se busca ampliar los canales de comunicación entre la institución educativa y la ciencia y tecnología en los campos agroindustriales de nuestro interés. Ya se están dando los primeros pasos. Para eso se ha venido invitando y contratando científicos y tecnólogos de reconocido nivel en la investigación para que fortalezcan la institución a partir de eventos de socialización de conocimiento. Hemos invitado a la profesora Nancy Barrera, de la Universidad Nacional, sede Palmira. Bióloga que lleva 15 años investigando el cultivo y producción de chachafruto. Igualmente, se programaron dos jornadas de actualización; una en el tema agronómico, y la segunda sobre la adopción de prácticas agroecológicas en la producción agroin-

dustrial. A estas dos jornadas asistieron operarios de la granja, docentes, alumnos, docentes de otras instituciones de la región y sus rectores; así como personas de la comunidad interesadas en el tema.”

2.5 Las cooperativas como fuente de apoyo al desarrollo comunitario, a la gestión institucional y el lugar de realización de prácticas escolares

El Instituto “San Clemente” ha respaldado las transformaciones curriculares a través de la fundación de empresas cooperativas en el municipio de Guática. A partir de éstas la institución enfatiza en tres eslabones de la cadena productiva consideradas fundamentales:

- La producción.
- La transformación.
- La comercialización.

Las cooperativas tienen, a su vez, múltiples propósitos para el funcionamiento del instituto, a saber:

- Educativo, al constituirse en el medio y espacio para la realización de las prácticas productivas de los estudiantes en el marco de la integración curricular descrita.
- De apoyo a la gestión institucional para la adquisición de recursos destinados a la dotación, mantenimiento de la planta física y capacitación de la comunidad educativa.
- Motor de circulación del conocimiento entre la academia y la producción.
- Medio para el desarrollo de bienestar, generación de riqueza y organización de la comunidad.

Han sido creadas mediante la gestión de “macroproyectos” encaminados a conseguir apoyo para impulsar el desarrollo productivo de los campesinos de la zona. La institución ha logrado captar recursos de fundaciones europeas como MUNDUKIDE y la cooperativa del Grupo Mondragón, de España, con lo que ha sido posible adecuar las instalaciones y talleres dedicados a la educación agroindustrial en la educación media.

Se han creado tres cooperativas de productores y comercializadores agropecuarios. En el año 2001, la Cooperativa Comercializadora de Productos Agroindustriales Campesinos (COPAC); en 2003, la Cooperativa Lechera (CORELAC); en 2004, la Cooperativa Porcicola.

En cuanto son unidades de producción, las cooperativas buscan, como toda empresa, posicionamiento, rentabilidad y generación de riqueza. Igualmente son espacios para la realización de prácticas de los estudiantes y el lugar donde los docentes tienen la oportunidad tanto de actualizarse como de desempeñar actividades del mundo productivo. Constituyen un contexto propicio para el desarrollo de hábitos, experimentación de conocimientos, habilidades y capacidades productivas.

Como lugar de realización de las prácticas, los estudiantes llevan a cabo “proyectos” que, aunque docentes y rector señalan, son todavía incipientes, constituyen un eje directriz de la institución. Para fortalecer procesos que lleven al cumplimiento de este propósito se ha destinado un terreno en el cual se proyecta construir una planta física adecuada para la realización de prácticas de “experimentación” científica y tecnológica.

“Con el fin de generar espacios de experimentación e investigación científica se ha dado inicio a un proyecto financiado por COLCIENCIAS, de manera conjunta con una Corporación llamada Yarumo Blanco. El equipo está conformado por 8 personas, entre científicos y tecnólogos.... Y con esta misma corporación, el Fondo Emprender y COLCIENCIAS, se va a empezar una investigación en pollos de engorde con alimentación alternativa”.

2.6 El currículo en agroindustria, salidas y pasarelas hacia la educación post-media

En el Instituto “San Clemente” se ha ido adquiriendo un enfoque de educación media que la concibe como educación inicial orientada a seguir secuencias de profundización en la educación superior.

La formación en tecnologías agroindustriales, además de ser el punto de partida para propiciar unidades productivas que permitan la vinculación laboral de los egresados, permiten que los estudiantes avizoren posibles roles de desempeño productivo y rutas educativas y/o profesionales futuras.

Los estudiantes cuentan con espacios para la exploración de sus capacidades laborales, donde vivencian la utilidad de los conocimientos en aspectos fundamentales de su vida diaria. En particular, la institución les ofrece la posibilidad de afianzar conocimientos y hábitos relacionados con la práctica social de ser ciudadanos y productores con perspectivas de crecimiento personal.

Con esta proyección, el instituto se encuentra en proceso de perfeccionamiento de una alianza con la Universidad Rural de Risaralda (UNISARC) para establecer la articulación de la educación media con la superior, configurando ciclos propedéuticos articuladores de programas de educación en tecnología de alimentos y procesos agroindustriales.

“Con UNISARC se está proyectando establecer una oferta articulada de educación media y superior en ingeniería de alimentos, dentro de las insta-

laciones del instituto, utilizando los talleres de las cooperativas como lugares de prácticas. Con la perspectiva de constituirla en una oferta educativa regional. Ya se presentó la solicitud de aprobación ante el Ministerio de Educación Nacional. Si esto se logra, las clases teóricas se configurarían en dos niveles: uno, de tecnología, articulando la media y primer ciclo de educación superior; y, dos, la secuencia en ingeniería.”

2.7 Conclusiones

Las posibilidades de innovación dependen en buena medida del enfoque que proyecte el currículo, el cual, a su vez, proviene de una interpretación de la realidad.

El currículo es un marco ordenador social por cuanto fija funciones y restricciones a través de la selección de contenidos y prácticas escolares, lo que tiene efectos sociales en el acceso o limitación a códigos posibles de ser adquiridos en la vida escolar (como capital cultural adquirido). Esta selección de contenidos, consciente o inconsciente, que hacen los actores educativos, explica la estructuración de las diferencias sociales y la equidad.

A través del marco orientador y de prácticas curriculares se define la función social del conocimiento que se transmite. Desde esta perspectiva se asume que el currículo “...no puede entenderse al margen del contexto en el que se configura ni independientemente de las condiciones en que se desarrolla; es un objeto social e histórico y su peculiaridad dentro de un sistema educativo es un rasgo entitativo sustancial”. En este sentido “.... La política sobre el currículum es una condicionante de la realidad práctica de la educación que tiene que incorporarse al discurso sobre el currículo, en tanto es un marco ordenador decisivo, con repercusiones muy directas sobre esa práctica y sobre el papel y margen de actuación que tienen los profesores y los alumnos en la misma” (Sacristán, 1996).

El currículo aporta un dato de la realidad, demarcando un tipo de racionalidad dominante en la práctica escolar, que termina siendo condicionada por la política y los mecanismos administrativos que intervienen en la modelación del currículo dentro del sistema escolar.

El caso de innovación llevado a cabo por el Instituto Agroindustrial “San Clemente” llega a la siguiente consideración: no basta con establecer la autonomía escolar a ultranza sin una estructuración del sistema social. Se requiere de un “marco ordenador” decisivo que permita a los actores educativos, docentes y sobre todo estudiantes, vislumbrar con facilidad pasarelas entre educación y trabajo, así como rutas posteriores laborales y/o educativas apropiadas a su contexto social. Esta estructuración ha sido tardía en el sistema educativo colombiano, cuya educación aún presenta una estructura “en escalera”; nivel tras nivel. A partir de la media se esperaría la configuración de salidas y pasarelas definidas hacia distintos destinos posibles.

En contextos rurales de pequeños productores, el marco ordenador debería integrar un enfoque sobre la política de desarrollo rural, de la cual se adolece en el país con el de la política educativa. Sin embargo, de un modelo de desarrollo centrado en los polos urbano-industriales se pasó a un vacío de política orientada al desarrollo rural. No hay enfoques asociados a un tipo de desarrollo endógeno. La proyección histórica de estas áreas depende fundamentalmente de las posibilidades que puedan derivarse de negociaciones inciertas con el TLC, ALCA y otros convenios²⁷.

Aunque las innovaciones del Instituto San Clemente se puedan replicar, difícilmente pueden generarse de manera espontánea en diversas instituciones, debido a que el marco ordenador de la política educativa y de desarrollo rural es limitado.

El marco ordenador del cambio curricular en el Instituto "San Clemente" ofreció una lectura sistemática del contexto social, local y la adopción del enfoque de desarrollo rural establecido por las Naciones Unidas.

A pesar de que la autonomía escolar posibilita, en casos especiales, la aparición de experiencias educativas innovadoras y significativas; éstas son aisladas. Prevalen condicionantes estructurales en relación con la concepción o valoración social de la vida rural, el deber ser de éste nivel de formación y entradas, salidas y pasarelas hacia la posmedia.

²⁷ La preparación de los tratados de libre comercio no ha propiciado políticas educativas coherentes con posibles propósitos de desarrollo rural.

2.8 Bibliografía

- BALCÁZAR, Álvaro, VARGAS, Andrés y OROZCO, Martha Lucía. (1998). "Del Proteccionismo a la Apertura. El Camino a la Modernización Agropecuaria?". Misión Rural. Vol. 1. IICA-TM Editores. Bogotá.
- BERGER, R. L. (2001). "Enseñanza Media: los desafíos de la inclusión". En: Braslavsky, C. (compiladora), "La Educación Secundaria. ¿Cambio o Inmutabilidad?". IPE-UNESCO, Santillana, Colombia. Presidencia de la República & Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (2001). "Agrovisión Colombia 2025". Bogotá.
- CANO GALLEGU, Jairo (compilador).-(2003). "Lineamientos conceptuales y metodológicos sobre Proyectos Pedagógicos Productivos". IICA. Bogotá.
- CARNEIRO, Roberto. (1996). "La revitalización de la educación y las comunidades humanas: una visión de la escuela socializadora del siglo XXI". En: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana Ediciones, UNESCO. Madrid.
- CASTRO ROBLES, Yolanda. (2003). "Nivelación para la excelencia. Una apuesta por la calidad educativa en las instituciones educativas del distrito". Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá
- Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales CRECE-Universidad Pedagógica Nacional UPN-Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación FAO-(2004). "La Educación Rural en Colombia. Estado del Arte". Bogotá.
- DELORS, Jacques, et. al. (1996). "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Santillana Ediciones, UNESCO. Madrid.
- FOUCAULT, Michel. 1979. *Microfísica del Poder*. Editorial La Piqueta. Madrid.
- FILMUS, Daniel. (2001). "La Educación Media Frente al Mercado de Trabajo: Cada vez más Necesaria, Cada vez más Insuficiente". En: Braslavsky, Cecilia (compiladora). ¿La Educación Secundaria. Cambio o Inmutabilidad? IPE-UNESCO. Santillana. Buenos Aires.
- GALLART, María Antonia (compiladora). (1992). "Educación y Trabajo: Desafíos y Perspectivas de Investigación y Políticas para la Década de lo Noventa". Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP-CINTERFOR. Montevideo.
- GÓMEZ, Víctor Manuel y otros. (2006). "La Cultura para el Trabajo en la Educación Media en Bogotá". Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá. Medio electrónico.
- GÓMEZ, Alcides y DUQUE, Martha. (1998). "Tras el Velo de la Pobreza. La Pobreza Rural en Colombia y los Desafíos para el Nuevo Milenio". Misión Rural. Volumen 3. IICA-TM Editores. Bogotá.
- GUATAQUÍ, Juan Carlos. (2003). "La Situación de la Educación Media en Colombia". Proyecto de Educación Rural-PER. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- HIDALGO, Hugo. (2002). "Tendencias Internacionales en la Educación Media Técnico Rural. Lo que Sugieren como Lecciones y Estrategias para el Caso Colombiano e Implicaciones para su Posible Adopción". Documento policopiado. Proyecto de Educación para las Zonas Rurales PER". Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- LAROQUE, Pierre. (1965). "Les Classes Sociales". Colección Que sais-je N° 341. Presses Universitaires de France. Paris.
- MUCHEMBLED, R. (1978). "Cultura pópulaire et cultures des élites dans la France moderne (XV-XVIII siècle)". Flammarion. Paris.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 1998. "Educación para la Población Rural: Balance Prospectivo". Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2002). "Revolución Educativa. Plan Sectorial 2002 -2006". Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2003). "Situación de la Educación Media en Colombia". Bogotá. Se puede consultar en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85777_archivo_pdf3.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. – Proyecto de Educación Rural (PER). Diciembre de 2003.

“Orientaciones Generales a la Política de Educación Media Rural, General y Técnica”. Bogotá.

MONTAÑEZ, Gustavo y VANEGAS M. Samuel. (1997). *“Evolución de las Políticas y Programas de Educación Rural 1974-1997”*. Centro de Estudios Sociales CES – Universidad Nacional de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

PARRA S. Rodrigo et. al. (1997). *“Sistematización y Caracterización de Experiencias de Educación Rural”*. Ministerio de Educación Nacional & Fundación de Investigaciones para la Educación, la Comunicación y el Desarrollo Social –FIDEC-. Bogotá.

PETRELLA, Ricardo. (2002). *“La Educación Víctima de Cinco Trampas”*. Université Catholique de Louvain. Documento policopiado.

SACRISTÁN, J. Gimeno. (1996). *“El Currículo: una Reflexión Sobre la Práctica”*. Editorial Morata. Madrid.

SARMIENTO, A., PERLA, L. y CARMEN, A. (2001). *“Situación de la Educación Básica, Media y Superior en Colombia”*. Educación Compromiso de Todos.

SCHMELKES, Sylvia. (1996). *“Hacia la equidad: innovaciones educativas en el medio rural en América Latina. Encuentro latinoamericano de innovaciones educativas en el medio rural. Memoria”*. CONAFE- Consejo Nacional de Fomento Educativo; México, DF.

TEDESCO, Juan Carlos y LÓPEZ, Néstor. *“Desafíos a la Educación Secundaria en América Latina”*. IPEE-UNESCO. Buenos Aires. Documento policopiado.

ZANETTI, Luis Javier. (1980). *“Objetivos de la Educación Media”*. Kapelus. Madrid.



CAPÍTULO 3

Los estudios de casos: análisis comparado

Los casos objeto del presente análisis comparado fueron levantados como historias de vida institucionales en el estudio “Educación y trabajo en las áreas marginales urbanas de Colombia”, agenciado por la Red INNOVEMOS de la UNESCO-OREALC, Colciencias y la Fundación Antonio Restrepo Barco.

Para construir las historias o “biografías” institucionales, se optó por el estudio de caso: “de un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) constituido en su mayoría por personas y programas. Personas y programas que se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también” (Stake, 1995). Además, porque se estudia un caso cuando éste tiene un interés particular en sí mismo, así sean casos típicos o representativos de otros casos, que en términos investigativos significa aprender de la experiencia, de iniciativas educativas innovadoras que están buscando caminos eficaces para enfrentar las dificultades que genera la marginalidad.

Se optó también por la perspectiva cualitativa, porque interesa comprender el caso en sí mismo, las dinámicas internas y sus interacciones con el contexto en que se produce.

Para el estudio “Educación y trabajo en las áreas marginales urbanas de Colombia” estas decisiones metodológicas posibilitaron explotar las rutas pedagógicas, educativas y sociales de experiencias innovativas en formación para el trabajo, además permitieron: conocer sus propuestas y sus programas de manera detallada; indagar e interpretar su historia, las dinámicas pedagógicas, educativas y sociales que las han conducido a lo que son actualmente; estudiar sus proyectos, procesos de gestión institucional, sus resultados y, particularmente, sus estrategias de conexión o aislamiento con otras instituciones y otros sectores.

Para realizar los estudios de caso se seleccionaron seis experiencias innovativas de educación para el trabajo ubicadas en espacios populares urbanos (equivalente a estratos 1 y 2), en las ciudades de Bogotá y Medellín. En Bogotá, por ser la ciudad donde se concentra gran variedad y cantidad de experiencias educativas y Medellín, por su larga trayectoria en formación técnica y tecnológica vinculada con el desarrollo industrial del departamento.

Los criterios de selección de las instituciones fueron:

Instituciones formales y no formales de educación para el trabajo, de carácter público, privado y en concesión, que tengan una propuesta educativa innovativa definida en términos de:

- Relaciones entre educación formal y no formal
- Vínculos con el sector productivo
- Respuestas pedagógicas a las características personales y culturales y necesidades sociales y económicas de jóvenes que pertenezcan a los estratos 1 y 2

El universo del estudio de caso quedó constituido por las instituciones que aparecen a continuación, cuyas características generales también se expresan allí.

CONFORMACIÓN DEL UNIVERSO DEL ESTUDIO

INSTITUCIÓN	UBICACIÓN	TIPO DE INSTITUCIÓN	CARÁCTER
Centro Educativo Gimnasio Sabio Caldas	Bogotá	Educación formal	Institución pública con administración privada. –Colegio en concesión–
Centro Juan Bosco Obrero	Bogotá	Educación no formal	Privado
Centro Educativo Distrital Las Mercedes y Torquigua	Bogotá	Educación formal	Institución pública con administración privada. –Colegio en concesión–
Ciudad Don Bosco Medellín	Medellín	Educación formal	Privado
Empresa Cooperativa de Servicios de Educación y Salud –Ecosesa–	Medellín	Educación formal	Privado
Formación Auxiliares de Joyería: Fundación Almuerzo Navideño	Medellín	Educación formal	Privado

3.1 Análisis comparado

La diversidad de los casos estudiados, de sus objetivos, énfasis formativos, metodologías y estrategias pedagógicas, así como de sus procesos de gestión y organización institucional, hacen difícil la definición de un modelo de educación para el trabajo único. No obstante, al hacer la lectura transversal de las seis historias institucionales, se puede establecer una serie de regularidades, secuencias y tendencias, que en su conjunto develan los aspectos de gestión institucional y pedagógica más relevantes.

En tal sentido, el análisis comparado se organizó en tres puntos: contexto político de las instituciones, secuencias y tendencias pedagógicas y procesos de gestión y organización institucional, tanto al interior de la institución como en sus relaciones y vínculos con otras instituciones y sectores.

a) Contexto político de las instituciones

Se entiende como tal el escenario institucional en el que tienen lugar la experiencia, el carácter institucional²⁸ de la misma, su filosofía, formas de organización, dinámicas de interacción entre sus diversos actores y tipos de estrategias institucionales, interinstitucionales y educativas.

Uno de los dilemas fundamentales a los que se enfrentan los procesos de cambio escolar en sus diferentes dimensiones, desde las reformas educativas nacionales hasta las innovaciones educativas

²⁸ Para el estudio, dos de las instituciones son escuelas públicas en concesión, tres instituciones privadas de educación no formal y una privada que ofrece educación formal y educación no formal.

más puntuales, es poder mediar, entre la participación de todos sus actores escolares en todos los momentos de su implementación y la necesidad de ser directivos y eficientes en su ejecución.

Los expertos coinciden en reconocer “que para entender el comportamiento de los docentes ante las reformas o los cambios escolares es necesario comprender “cómo se gestan las reformas en la región» y la situación «gerencial» en que son concebidas, lo que significa que sean pensadas desde arriba y descienden a los docentes” (Díaz Barriga; Enclán Espinoza, 2001). Ésta precisamente no es la situación de las experiencias estudiadas, por el contrario, una de las características básicas es que son gestadas por equipos de docentes, o profesionales de diversas disciplinas, que intentan dar respuesta a problemáticas educativas de los jóvenes en el terreno de lo local. Por tanto, una de las políticas básicas institucionales es el trabajo en equipo, focalizado más desde una perspectiva pedagógica que gerencial, en la medida en que lo pedagógico es lo que determina los procesos de gestión y organización institucional.

Esto ha implicado el ejercicio de un liderazgo compartido, orientado hacia la construcción de las experiencias de manera participativa, desde los saberes y experiencias de sus propios actores, –que para el caso serían los docentes y/o instructores, las directivas, personal de apoyo sicosocial y administrativo, los padres de familia y los jóvenes–. Asimismo, los diversos actores han tenido que asumir el cambio como parte de su cotidianidad.

La conformación de los equipos de trabajo por profesionales de diversas disciplinas ha sido otro de los aciertos de los casos estudiados. Docentes, pedagogos, trabajadores sociales, psicólogos, expertos en organizaciones, instructores profesionales en las áreas ocupacionales que se ofrecen hacen parte de los equipos de trabajo institucional.

Este hecho le imprime a cada experiencia, con manifestaciones diversas, un carácter complejo en el que ha sido necesario mediar y concertar enfoques, intereses y subjetividades personales, institucionales y sectoriales, donde lo más importante es dar respuesta a las problemáticas, necesidades y realidades económicas y sicosociales de los jóvenes, a las que es inaplazable hacer frente.

Como elemento cohesionador de los equipos de trabajo institucional es de resaltar la visión compartida de los fines y propósitos de la institución, la claridad de los objetivos institucionales y el compromiso de todos y cada uno de los integrantes con la formación integral de los alumnos.

La formación permanente de todo el equipo institucional en estrategias y procesos adecuados para trabajar con los jóvenes, así como la formación en detección, intercambio y actuaciones dirigidas a profundizar el conocimiento del contexto sociocultural de los jóvenes y sus familias, convierten la formación de los docentes e instructores en una política institucional, donde la transformación de las prácticas educativas tienen un carácter y un compromiso institucional.

Otra de las políticas institucionales de las experiencias estudiadas es garantizar las condiciones de educabilidad de los jóvenes, que va desde compensar y atender a lo largo de la formación las necesidades básicas: asistencia alimentaria, afecto, recreación y, en ocasiones, alojamiento, hasta compensar

y nivelar el déficit de aprendizajes básicos y garantizar todas aquellas condiciones que posibiliten la permanencia y logros educativos de los jóvenes en la institución.

b) Secuencias y tendencias pedagógicas

El proceso de reforma educativa operado en Colombia desde la década del 90, en su afán y énfasis eficientista, ha dejado de lado el análisis de la dimensión pedagógica y focalizado sus acciones hacia la gestión y administración escolar.

Así, uno de los temas que genera mayores controversias y vacíos en los procesos de formación de los jóvenes es el pedagógico, en la medida en que la pedagogía para el trabajo con jóvenes se resuelve en una prolongación de las pedagogías aplicadas con los niños, generando en los jóvenes desinterés, aburrimiento y sobre todo sentimiento de infantilización y autoritarismo por parte de los docentes. (Proyecto Atlántida, 1995).

La diversidad, riqueza y creatividad pedagógica movilizada en todas las instituciones deja muchas enseñanzas. La apuesta por experiencias formativas centradas en el desarrollo personal, la participación, el diálogo de saberes, el aprendizaje por pares y la generación de aprendizajes en ambientes lúdicos y creativos, abren caminos para el trabajo pedagógico con jóvenes, mucho más significativo y estructurante para ellos.

• EL PROYECTO DE VIDA COMO EJE DE LA FORMACIÓN

Las diferentes experiencias reivindican el lugar de lo personal, del fortalecimiento del sujeto como punto de partida para la formación para el trabajo. La construcción del proyecto de vida se convierte en el eje central de la formación y los aprendizajes adquiridos tienen sentido en la medida en que se ponen al servicio de éste. El foco pedagógico de las experiencias está en el proyecto de vida y no exclusivamente en el aprendizaje.

Ubicar como eje de formación el proyecto de vida, es un imperativo en las instituciones educativas a las que asisten jóvenes de los sectores más pobres, ya que los análisis sobre resiliencia muestran "que una de las características de las personas o las comunidades que logran superar las condiciones adversas es que disponen de un proyecto para el futuro. Disponer de un proyecto es muy importante tanto para soportar el trauma como para superarlo. Pero, en un sentido más amplio, ser capaz de elaborar un proyecto es un aspecto central en el proceso de construcción de un sujeto. La teoría sociológica se ha encargado de mostrar que la capacidad y la posibilidad de elaborar un proyecto están socialmente determinadas. Al respecto, es posible evocar los estudios donde se advierte que la ausencia de proyectos es uno de los factores más significativos en la caracterización de la pobreza" (Tedesco, 2003:60).

Para lograr que los jóvenes construyan sus proyectos de vida, emerge una propuesta pedagógica de autorreflexión, de búsqueda de sí mismo, de fortalecimiento de la identidad personal, de encontrar su lugar en el mundo, para luego sí pasar a pensar en el otro, en la convivencia, en lo colectivo.

En las diversas experiencias se hace visible el supuesto básico de que los sujetos sólo pueden relacionarse y vivir de manera armónica con los otros, con su entorno, con su familia y con su sociedad en la medida en que se conozcan y se respeten a sí mismo, no sólo como jóvenes estudiantes, sino como ciudadanos. Lo interesante es que para esto no hay una pedagogía única, más bien hay apertura hacia propuestas pedagógicas alternativas sustentadas en la espiritualidad, donde se rescata lo personal como medio para la reflexión, la escucha y el respeto por el otro, y la combinación de metodologías y estrategias pedagógicas individuales y grupales, que utilizan la palabra, la escritura y la reconstrucción de la historia de vida personal y social como medio de expresión y reflexión de sus sentimientos, emociones y cotidianidades.

Este aspecto es de vital importancia, sobre todo en las poblaciones que atienden las diversas experiencias, en tanto la gravedad de la situación económica y social enmascara otras necesidades humanas de carácter espiritual y personal, que deben ser también trabajadas por la escuela. Por esta vía pedagógica, se hace real la propuesta de Touraine: “evitar seguir dejando en la puerta de la escuela la parte ‘privada’ de sí mismo” (Touraine, 1997).

Finalmente, tal vez el caso de la formación integral que ofrecen los salesianos en sus instituciones es la mejor experiencia para analizar cómo se conjuga la formación para el trabajo y educación formal. De esto poco se ha analizado por parte de las autoridades educativas nacionales, departamentales y municipales para avanzar en la institucionalidad de la educación media técnica.

• LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO COMO EXPERIENCIA VINCULANTE

En unas experiencias más que en otras, formar en y para el trabajo se convierte en el pretexto para reparar la herida en los vínculos que genera la pobreza. Vínculo con la institución educativa, vínculo con el conocimiento, vínculo con la familia, vínculo con un adulto que respeta y cree en el joven, vínculo con su entorno social y familiar.

Las estrategias pedagógicas que se utilizan para fortalecer y reparar el vínculo son múltiples: la construcción del proyecto de vida como meta del proceso de formación, el desarrollo personal, el aprender haciendo con sentido y con perspectiva de futuro.

Los proyectos, los talleres, los trabajos en grupo son los espacios pedagógicos propicios para formar no sólo en aspectos teóricos, sino haciendo, probando, experimentando y poniendo en práctica lo aprendido, primero en el aprendizaje de las competencias básicas y luego en desarrollo de las competencias laborales específicas.

El aprender haciendo posibilita nuevas formas de relacionamiento con el conocimiento, los compañeros y con los adultos. El reconocimiento por parte de los docentes y/o instructores de la importancia que tiene para los jóvenes el grupo, el par, los amigos, como lugar cercano y simbólico para la construcción conjunta y concertada de conocimiento es una de las estrategias pedagógicas más loables de las experiencias estudiadas.

Este aprender haciendo da espacio a situaciones de aprendizaje entre sujetos, donde los jóvenes y los adultos (docentes e instructores) son sujetos claves en la relación pedagógica. Esto legitima el reconocimiento y el valor del trabajo no sólo como meta, sino como ejercicio pedagógico válido en el proceso de formación, genera nuevas formas de interacciones: joven-joven, joven-docente, joven-instructores, docentes-docentes, docentes-instructores, jóvenes-docentes-instructores, instituciones educativas-sector productivo, dando paso a la articulación de los diferentes actores escolares entre sí, con otras instituciones y sectores.

Estas nuevas formas de relacionamiento hacen que muchos de los eventos pedagógicos se desarrollen parcial o completamente por fuera de los escenarios escolares y lugares de aprendizaje tradicionales de la institución educativa. Esto permite que los jóvenes generen otras rutinas de aprendizaje, aprendan a comportarse en escenarios laborales, se relacionen de otra manera con el mundo del trabajo, e inclusive con escenarios laborales ajenos por completo a muchos de ellos.

La utilización de nuevos escenarios y nuevas rutinas de aprendizaje, lleva a que tanto estudiantes como docentes e instructores tomen conciencia de “lo formal de lo informal”, en tanto se generan nuevos aprendizajes en los jóvenes, no sólo útiles en su vida académica, sino fundamentalmente en su futura vida laboral.

• ADECUACIÓN Y/O FLEXIBILIZACIÓN DEL CURRÍCULO

Dadas las características de los jóvenes que llegan a estas instituciones: jóvenes que viven en contextos de violencia, desertores de la escuela, habitantes de la calle, jóvenes trabajadores, padres y madres jóvenes, entre otros, los currículos ofrecen diversas opciones, eso sí enfatizando siempre en la necesidad de culminar y/o complementar el ciclo de educación básica, bien por convenio con otras instituciones, cuando son instituciones de educación no formal, o implementando acciones pedagógicas compensatorias cuando se trata de educación formal. Cualquiera que sea el caso, hay una conciencia clara que sin una sólida formación básica es imposible formar para el trabajo de manera competitiva.

Con esta idea la relación de la educación para el trabajo con la educación formal es de doble vía. Por un lado, con una educación básica de calidad y, por otro, con la educación superior, en la medida en que la formación técnica no cierra esta posibilidad, por el contrario, abre la opción de continuar con la profesionalización.

Para evitar el abandono escolar se ofrece la opción de educación por ciclos, que da la posibilidad de entrar y salir de la institución escolar, compartir trabajo con estudio, o clases en horarios diferentes a los escolares.

Desde esta perspectiva las fronteras entre educación formal y no formal son cada vez menos distantes, más bien se traduce en una educación para toda la vida, que tiene lugar en distintos escenarios, con diversos agentes educativos, que rompe con algunos determinantes de la escuela tradicional.

c) Procesos de gestión y organización institucional

En las instituciones estudiadas se encontraron proyectos que buscan entrelazar el proceso educativo formal con la educación para el trabajo. Algunos de ellos han presentado sus proyectos a las Secretarías de Educación con la intención de promover convenios con instituciones educativas para formar a estudiantes de 10° y 11° en competencias específicas para el trabajo. Adicionalmente, estas instituciones de educación no formal se sienten con capacidad para ofrecer formación en competencias específicas para el trabajo, así como también para reforzar las competencias laborales, ciudadanas y personales desarrolladas en la educación formal.

Indudablemente estas instituciones han ganado terreno en el desarrollo de programas de formación para el trabajo teniendo en cuenta la pertinencia de la formación y el futuro en materia de demanda laboral. Sin embargo, reportan que aún necesitan avanzar en el diseño e implementación de currículos donde se presenten planes de estudio que refuercen la actitud de cultura en el trabajo por parte de los jóvenes. Muchos de ellos llegan a las instituciones sin alcanzar a comprender que en el trabajo se establecen normas, compromisos, patrones de conducta que deben respetarse. Esto puede ser obvio, ya que en sus familias los padres, hermanos o familiares cercanos generalmente trabajan como empleados de la informalidad. Se necesita que los jóvenes conozcan más en detalle las estructuras empresariales haciendo pasantías de observación en diversos frentes.

Hay una conciencia clara en las experiencias estudiadas de emprender como parte de la formación programas de inserción laboral, orientación y animación sociolaboral. No obstante, las instituciones expresan que necesitan retroalimentarse con más información sobre la coyuntura del mercado laboral. Igualmente es fundamental despertar en los estudiantes actitud hacia el emprendimiento, asunto que algunas instituciones de educación formal ya lo vienen haciendo, considerando que éste puede ser su aporte para establecer alianzas con entidades de formación para el trabajo.

Con relación al vínculo entre sector productivo y sector empresarial, el caso de Fundación Almuero Navideño y C.I. Trade de Medellín es totalmente atípico. La gestión en formación para el trabajo es totalmente guiada por las empresas que emplean a los jóvenes que se preparan en el oficio de tejedores de joyería. A su vez, es una actividad que está muy ligada a una dinámica de negocios que va en franco crecimiento y que presenta proyecciones de mayores ventas a mediano plazo. Mientras la dinámica de la actividad exportadora de estos productos crezca, la demanda en recursos humanos crecerá en forma paralela.

Desde esta perspectiva, se da atención al “espacio de transición”, como espacio de transición formativa²⁹. No obstante queda por analizar qué puede pasar cuando los jóvenes que se han capacitado son desvinculados del trabajo en momentos donde las empresas tienen dificultades con la comercialización de sus productos. La alternativa que han encontrado estas experiencias es generar para estos momentos iniciativas remediales como cooperativas de trabajo asociado e impulso a proyectos de jóvenes emprendedores. Sin embargo, el hecho de que éstos queden cesantes y no reciban remuneración básica aunque sí seguridad social, puede desviar su motivación para seguir como asociados a la cooperativa y de paso tomar la decisión de no buscar nuevas oportunidades de trabajo. Lo que sí garantiza esta atención especial al “espacio de transición” es que a los jóvenes se les brinda la oportunidad de conocer la dinámica laboral actual (contratos más cortos, vinculación laboral por intermediación, altas exigencias en productividad) y posibilidades para certificar competencias y experiencia que luego les serán útiles para ingresar a otras empresas.

De otra parte, en las iniciativas de formación laboral que tienen origen en las empresas y no en el sistema educativo formal o no formal³⁰, es muy importante analizar el modelo desde diversos puntos de vista. Por un lado, la pedagogía para formar a los jóvenes es aportada por la empresa teniendo como parámetros la norma ISO, lo cual es mucho más favorable para las empresas en términos económicos, porque preparan a los jóvenes bajo su inspección en muy poco tiempo.

Cobra entonces mucha importancia la metodología de trasladar las aulas de aprendizaje a las instalaciones de la empresa, porque los jóvenes se instruyen en el aula empresarial a la medida técnica de la empresa, además de ser vinculados laboralmente una vez que terminen su proceso de formación.

A pesar de que podría pensarse que esta formación tan específica cierra las posibilidades tanto laborales como educativas, las experiencias muestran³¹ cómo los estudiantes se motivan más intensamente para formarse en competencias básicas (lectoescritura, lógica y pensamiento matemático, proyectos...) cuando experimentan de cerca la tecnología dura y la ven operar en la realidad empresarial. La condición para operarla es sin duda presentar fortalezas en las competencias básicas, lo cual crea incentivos en los jóvenes para fortalecer sus conocimientos académicos, retornar a la escuela, pero ahora con otro sentido y utilidad para sus vidas.

En general, las experiencias reportan que ha faltado voluntad política desde las Secretarías de Educación para efectuar alianzas estratégicas con las entidades de educación no formal que facilitan formación para el trabajo. Mientras en algunas instituciones educativas se está trabajando con docentes sobre qué hacer con la media técnica y qué programas se pueden implementar dentro de las mismas

29 Según Ramírez Guerrero (2002: 16), se requiere generar una oferta formativa integral, flexible y continuada, dirigida al desarrollo remedial de las competencias básicas de comunicación, lectura, escritura, pensamiento lógico y matemáticas que no fueron aportadas por la escuela; a la capacitación técnica en las competencias genéricas de una familia ocupacional en la que el trabajador puede moverse con flexibilidad; a la formación de valores y actitudes empresariales; a iniciar procesos de formación continuada; a fortalecer en el proceso la autoestima de los jóvenes y a crearles un marco de contactos sociales e institucionales que compensen su falta de capital social. Finalmente a acompañarlos en la exploración y logro de oportunidades de empleo o en el desarrollo de iniciativas de autoempleo.

30 Tales como el caso de Fundación Almuerzo Navideño y C.I. Trade de Medellín

31 El caso de Ciudad Don Bosco es muy ilustrativo al respecto

instituciones, se descarta o se desestima que en esos campos existen instituciones que pueden ofrecer bajo alianzas estratégicas programas de instrucción para el trabajo.

Asimismo, especialmente en las iniciativas de educación no formal, se presentan innovaciones educativas que ofrecen alternativas a la educación y la formación para el trabajo; sin embargo, se nota que en igual número de las instituciones se generan sobre costos y reprocesos educativos generados por la baja calidad que poseen los jóvenes en sus competencias básicas e interpersonales, dificultando el normal desarrollo de los procesos de formación para el trabajo. Asunto que concierne y llama la atención sobre la calidad educativa que está ofreciendo la educación básica.

3.2 Reflexiones para orientar lineamientos de política

Dada la complejidad de la problemática jóvenes, educación y trabajo, no se podría hablar de un modelo único de intervención. Más bien cualquier iniciativa de línea de política debe abordar la complejidad como parte de su acción, donde el Estado, la sociedad civil y el sector productivo están llamados a mejorar la calidad y pertinencia de las iniciativas de formación para el trabajo dirigidas a jóvenes en situación de pobreza. En este contexto se pueden identificar por lo menos tres puntos focales alrededor de los cuales pueden arriesgarse algunas sugerencias de líneas de política: articulación entre sector educativo y sector productivo; formación integrada; garantizar las condiciones de educabilidad

a) Articulación entre sector educativo y sector productivo

Como posibles vías de acción de política, cada vez aparece con mayor claridad la necesidad de que las modalidades educativas tiendan a integrarse y a establecer entre sí mecanismos de diálogo y de acción conjunta entre ellas y entre el sector productivo. Esta articulación puede concretarse a través de las siguientes líneas de política:

- Las aulas de aprendizaje en las empresas pueden convertirse en una estrategia articuladora entre sector educativo y sector productivo, donde el Estado puede aportar los recursos materiales, humanos y financieros y las organizaciones de la sociedad civil administrar el proceso.
- A su vez, esta estrategia puede servir de camino para la atención al “espacio de transición” entre la escuela y el trabajo, en la medida en que educarse u obtener un título no es suficiente garantía para obtener un trabajo. Los procesos de formación para el trabajo

deberán ir acompañados de programas de inserción laboral que garanticen un primer nivel de empleabilidad y una motivación para que los jóvenes continúen con su proceso formativo.

b) Formación integral

No obstante que las políticas nacionales actuales hablan de desarrollo de competencias básicas, competencias ciudadanas y competencias laborales como responsabilidad directa del sector educativo formal. Sería necesario retomar la idea de la formación integral que logre involucrar el desarrollo personal y la formación en competencias específicas también como responsabilidad del sector educativo.

Las experiencias muestran que esto puede ser posible, bien como iniciativa del sector educativo formal como la experiencia de los colegios concesionados de Las Mercedes y Torquigua o las iniciativas de educación no formal de los salesianos de Bogotá y Medellín.

c) Garantizar las condiciones sociales para el aprendizaje

Dado que la mayoría de los problemas de permanencia en el sistema educativo, logros de aprendizaje y desempeño educativo están fuertemente asociados con problemas socioeconómicos de los jóvenes y sus familias, a lo largo de los últimos años se han venido implementando desde el sector educativo políticas compensatorias y de discriminación positiva poco efectivas en contextos ubicados por debajo de la línea de subsistencia.

En tal sentido Tedesco (2003) sugiere la necesidad de articular cambios pedagógicos e institucionales con mejoramiento en las condiciones de vida de las familias, inversión fuerte en atención temprana (primera infancia) y con los niños y jóvenes que ya están en el sistema educativo una fuerte acción en términos pedagógicos que apunten a mejorar no sólo los insumos materiales del aprendizaje, sino fundamentalmente a prestar atención a la dimensión subjetiva³² de los actores del proceso pedagógico, tales como el desarrollo personal, la construcción de proyectos de vida.

d) Fortalecer líneas de investigación

Ante las nuevas problemáticas que enfrenta el sistema educativo y los cambios radicales en las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales será necesario plantearse nuevas preguntas. En tal sentido, puede ser muy útil elaborar estudios sobre los caminos que siguen los egresados de los

32 Al respecto Tedesco (2003) afirma: "Sin pretender ser exhaustivos, parece plausible destacar al menos tres aspectos que pueden ser objeto de una política educativa y que han demostrado tener significativa importancia en los casos de experiencias exitosas: (i) la capacidad para formular un **proyecto**, (ii) la capacidad para elaborar una **narrativa** acerca de la situación, y (iii) la **confianza** por parte de adultos significativos en la capacidad del sujeto para superar la situación adversa. La fertilidad y la pertinencia de estos tres factores se derivan, en gran parte, del hecho que ya han sido señaladas desde la propia práctica pedagógica como muy importantes para el trabajo educativo".

programas de formación para el trabajo para verificar si continúan con la especialización de su formación (avance a la educación superior) o si por el contrario prosiguen hacia el mundo del trabajo donde adquieren mayores competencias laborales y sociales, e incluso si por limitantes en el mercado laboral no encuentran trabajo, pero aprovechando su formación en competencias laborales generales, se dedican a otros quehaceres diferentes en los que se formaron.

Asimismo, fortalecer líneas de investigación que den cuenta de la implementación de las políticas públicas, sus resultados e impactos tanto a nivel nacional como regional y local.

3.3 Bibliografía

ACOSTA, Geovana (1999). Jóvenes, mercado de trabajo y reproducción de la desigualdad y la pobreza en los grandes centros urbanos. En: Observatorio de Coyuntura Económica –OCSE–. Separata N°. 4. Diciembre de 1999. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Centro de Investigaciones para el Desarrollo, Colciencias, UNICEF.

ACUÑA, María Elvia (2003). La situación de la educación media técnica rural en Colombia. Bogotá, Ministerio de Educación. Borrador de trabajo N° 1.

DÍAZ BARRIGA, Ángel e INCLÁN ESPINOSA, Catalina (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En: Revista Iberoamericana de Educación, España, OEI, N° 25, enero-abril de 2001, p.17.

CASTAÑEDA BERNAL, Elsa; MADRID MALO Martha y MONTENEGRO TRUJILLO Iván (2002). La competitividad y la equidad de oportunidades educativas –Estudio de Caso–. Bogotá. Alianza por la competitividad y la equidad de oportunidades educativas. Protocolo de investigación.

CONTRALORÍA del Distrito Capital de Bogotá (2001). Diagnóstico sobre situación social de la juventud bogotana. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, 2001. Proyecto Fomento de la Retención Escolar. Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá. Departamento de Sociología UNAL.

DIAGO RAMÍREZ, Miguel (1994). Hacia una red de servicios de educación técnica y empleo para jóvenes. En: Formación de jóvenes para el trabajo. Iberoamérica siglo XXI. Memorias foro MEN-UNESCO/OREALC, OEI- CINTERFOR/OIT. Bogotá, octubre de 1994.

GÓMEZ CAMPO, Víctor Manuel (1999). Educación para el trabajo: un estudio sobre la educación técnica industrial. Santafé de Bogotá: cooperativa Editorial del Magisterio.

GÓMEZ CAMPO, Víctor Manuel y col. (2003). Bogotá, Estudio comparativo de diversas modalidades de educación media no académica en Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Colciencias. Estudio en proceso.

GUZMÁN RODRÍGUEZ, Rosa Julia y OSORNO REYES, Marta (2001). Competencias de Empleabilidad. Bogotá, Corpoeducación.

HERNÁNDEZ ARROYABE, Juan Carlos (2000). Modelo de gestión para la capacitación e inserción laboral de jóvenes. El diseño, las herramientas y las lecciones aprendidas, Medellín, Corporación Paise Joven- GTZ, Alcaldía de Medellín, PNUD.

LÓPEZ CASTAÑO, Hugo (1995). Educación, formación para el trabajo y empleo. En: Competitividad, desarrollo tecnológico y formación para el trabajo, Bogotá, Fundación FES, Consejo Gremial Nacional, Colciencias, Fundación Corona, Fundación Restrepo Barco. Memorias Foro Nacional.

LUQUE CARULLA, Enrique (1994). Herramientas básicas para mejorar el desarrollo con base en la competitividad. En: Formación de Jóvenes para el trabajo. Iberoamérica siglo XX OIT. Memorias foro MEN-UNESCO/OREALC OEI-CINTERFOR/OIT. Bogotá, Octubre de 1994.

MARTÍNEZ ESPINOSA, Eduardo (1998). Tendencia de cambio en los sistemas nacionales de formación. En: Lo público y lo privado en la formación para el trabajo. Nuevos textos, nuevos actores, nuevas estrategias. Bogotá, Fundación Corona, Fundación Restrepo Barco Fundación FES, Consejo Gremial Nacional, Misión de educación técnica, tecnológica y formación profesional. Memorias seminario latinoamericano.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2002). Educación Media Técnica. Bogotá. Dirección de calidad de la educación. Documento de trabajo, borrador de trabajo N° 1.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2003). La Revolución Educativa. Plan Sectorial 2002-2006.

NARANJO, Diego (1995). Educación primaria y secundaria para el trabajo. En: Competitividad, desarrollo tecnológico y formación para el trabajo, Bogotá, Fundación FES, Consejo Gremial Nacional, Colciencias, Fundación Corona, Fundación Restrepo Barco. Memorias Foro Nacional.

OCAMPO, José Fernando (1994). La educación técnica en la reforma educativa colombiana. En: Formación de Jóvenes para el trabajo. Iberoamérica, siglo XXI. Memorias foro MEN-UNESCO/OREALC OEI- CINTERFOR/OIT. Bogotá, octubre de 1994.

PRESIDENCIA de la República (2000). Programa Jóvenes en Acción, Bogotá, Plan Colombia.

PRESIDENCIA de la República, Programa Presidencial Colombia Joven, Proyecto Servicios Integrados para Jóvenes (2003). Formación laboral para jóvenes. En: Subproyectos, Bucaramanga, Cúcuta, Ibagué y Tutunendo. Bogotá, Informe final.

RAMÍREZ Gómez, Clara y CASTRO MENDOZA, Óscar (2000). Juventud, pobreza y formación: Una mirada a los programas de capacitación en Bogotá. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Económicas: Centro de Investigaciones para el Desarrollo.

RAMÍREZ GUERRERO, Jaime (1996). Diagnóstico de la formación para el trabajo en Colombia. Programa formación para el trabajo. En: Bogotá, Fundación FES, Consejo Gremial Nacional, Fundación Corona, Fundación Restrepo Barco.

RAMÍREZ GUERRERO, Jaime (2001). Estrategias para generar una transición formativa escuela-trabajo en los jóvenes pobres urbanos. El papel de los actores sociales involucrados. En: Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social. México, Universidad Iberoamericana, Instituto mexicano de la juventud, UNICEF, CINTERFOR, CONALEP, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.

RAMÍREZ GUERRERO, Jaime (2002). Sentido y oportunidad del seminario en la perspectiva de la construcción de políticas públicas consistentes y de un marco institucional sostenible para la formación para el trabajo. Bogotá. Ponencia central del seminario internacional sobre formación e inserción laboral de jóvenes, convocado por el Programa Jóvenes en Acción, de la Presidencia de la República de Colombia.

RAMÍREZ GUERRERO, Jaime (2002). El desempleo juvenil, un problema estructural y global. Colombia, Entra 21 Program, International Youth Foundation, MIF Fomin, USAID.

REPÚBLICA de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2003). Normatividad, en: sitio web www.mineducacion.gov.co

REYES Posada, Álvaro (1998). Lo público y lo privado en la formación para el trabajo. En: Lo público y lo privado en la formación para el trabajo. Nuevos textos, nuevos actores, nuevas estrategias. Bogotá, Fundación Corona, Fundación Restrepo Barco Fundación FES, Consejo Gremial Nacional, Misión de educación técnica, tecnológica y formación profesional. Memorias seminario latinoamericano.

SECRETARÍA de Educación de Bogotá (2001). Plan sectorial en educación 2001-2004. Bogotá, SEB. sitio web www.sedbogota.edu.co

STAKE, R. E. (1995). Investigación con estudio de caso (2ª ed.) España, Ediciones Morata.

TEDESCO, Juan Carlos (2003). Igualdad de oportunidades y política educativa. En políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional UNESCO – UNICEF. Santiago de Chile, pág 59.

TOURAINE, Alain. (1997). ¿Podremos vivir juntos? Fondo de Cultura Económica, Argentina.

TURBAY RESTREPO, Catalina (1995). Competitividad, desarrollo tecnológico y formación para el trabajo. En: Competitividad, desarrollo tecnológico y formación para el trabajo, Bogotá, Fundación FES, Consejo Gremial Nacional, Colciencias, Fundación Corona, Fundación Restrepo Barco. Memorias Foro Nacional.

TURBAY RESTREPO, Catalina (2003). Bases para la política en educación media técnica rural. En: Ministerio de Educación Nacional. Bases para la política: Consideraciones preliminares. Primer documento madre.

TURBAY RESTREPO, Catalina (2003). Bases para los lineamientos de política en educación media. En: Ministerio de Educación Nacional. Dirección de calidad de la educación. Documento de trabajo 2.

TURRIAGO, Gladis (1995). Juventud y formación-
Capacitación para el trabajo. En: Competitividad,
desarrollo tecnológico y formación para el trabajo,
Bogotá, Fundación FES, Consejo Gremial Nacional,
Colciencias, Fundación Corona, Fundación Restrepo
Barco. Memorias Foro Nacional.

VARELA V., Rodrigo (1994). Educación, capacitación y
trabajo. En: Formación para el trabajo frente al reto de
la apertura. Cali, Fundación FES, Fundación Restrepo
Barco, Fundación Corona, Memorias-Foro.

ZORRO LÓPEZ, Luz Marina (2001). Programa de
capacitación laboral para jóvenes. En: Educación y
trabajo para grupos desfavorecidos: recomendaciones
para la acción. Madrid, Papeles Iberoamericanos OEI.