



El Ágora U.S.B.

ISSN: 1657-8031

ISSN: 2665-3354

Universidad de San Buenaventura

Avendaño-Castro, William Rodrigo; Luna-Pereira, Henry Orlando; Quintero-Camacho, Laudith
La política colombiana de emprendimiento en educación y su impacto en el acceso al empleo de jóvenes
El Ágora U.S.B., vol. 20, núm. 2, 2020, Julio-Diciembre, pp. 158-171
Universidad de San Buenaventura

DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.5137>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407765978011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La política colombiana de emprendimiento en educación y su impacto en el acceso al empleo de jóvenes

Colombia's Education Entrepreneurship Policy and its Impact on Access to Employment for the Young People

Por: William Rodrigo Avendaño Castro,¹ Henry Orlando Luna Pereira² & Laudith Quintero Camacho³

1. Docente Investigador, Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta, Colombia); Doctor en Ciencias Sociales y Humanas (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá); Magíster en Gestión Humana (Universidad de Antioquia, Medellín); Magíster en Educación (Universidad de la Sabana, Bogotá) Colombia; Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7510-8222>; Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=bRoSgxgAAAAJ&hl=es> Contacto: williamavendano@ufps.edu.co
2. Docente Investigador, Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta, Colombia). Doctor en Administración (Venezuela); Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2741-9170>; Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=c6C8JKIAAAA&hl=es> Contacto: henryorlandolp@ufps.edu.co
3. Docente Investigadora, Institución Educativa Colegio Jaime Garzón (Cúcuta, Colombia). Magíster en Educación (Cúcuta, Colombia). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7839-6274>; Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=ZUlpXWEAAAAJ> Contacto: laudithquinteroc@hotmail.com

OPEN ACCESS



Copyright: © 2020 El Ágora USB.

La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Investigación

Recibido: septiembre de 2019

Revisado: octubre de 2019

Aceptado: enero de 2020

Doi: 10.21500/16578031.5137

Citar así: Avendaño Castro, W., Luna Pereira, H. & Quintero Camacho, L. (2020). La política colombiana de emprendimiento en educación y su impacto en el acceso al empleo de jóvenes. *El Ágora USB*, 20(2). 158-171
Doi: 10.21500/16578031.5137

Resumen

La política colombiana de emprendimiento en educación sobre el acceso al empleo de los jóvenes egresados de educación media, traducida en la denominada formación técnica en el ámbito de la educación, cumple su propósito de adiestrar a los estudiantes en determinadas competencias laborales específicas, pero no su objetivo de mejorar la calidad de vida y ampliar las potencialidades de los estudiantes frente a su proyecto de vida y no ha tenido un impacto favorable sobre las posibilidades de acceso al empleo de los jóvenes.

Palabras clave: Emprendimiento; enseñanza técnica; empleo de jóvenes; acceso al empleo.

Abstract

Colombia's education entrepreneurship policy on access to employment for young middle-educated graduates, translated into so-called technical training in the field of education, fulfils its purpose of training students in certain specific job competencies. However, it does not fulfill their objective of improving life quality and expanding students' potentials regarding their life project, and it has not had a favorable impact on the possibilities of access to employment of young people.

Keywords: Entrepreneurship; Technical Teaching; Employment of Young People; and Access to Employment.

Introducción

Delors (1996) sugería a mediados de la última década del siglo ~~xx~~ que los niños y jóvenes deben ser parte prioritaria de la agenda política educativa de los Estados considerando la importancia que estos tenían en la construcción de un mundo mejor para todos en el futuro. Así mismo, indicaba en su informe que la educación constituye un dispositivo potente para la transformación y la sustentabilidad social, económica, política y ambiental de la humanidad. Sin embargo, hoy el discurso educativo, sociológico y político que se ha venido instalando, defiende la idea de que los jóvenes representan un capital humano invaluable para la sociedad del presente, es decir, se ha abandonado progresivamente la postura idealista -y algo romántica- en la que se concibe a los jóvenes como un recurso desde el escenario del futuro para ubicarlo en el ahora, las realidades presentes, y las prácticas y dinámicas vigentes (García, 2008; Muñoz, 2003; Martínez, 2007; Arango, 2005).

No obstante, pese a la profunda convicción de que son un elemento de especial importancia y significado para el presente y/ el futuro de las naciones, los jóvenes se enfrentan hoy a una realidad marcada por la incertidumbre y la crisis. Algunos estudios sobre el tema muestran que los jóvenes perciben grandes brechas entre sus expectativas y oportunidades futuras en materia laboral y educativa (Corica, 2012), una gran preocupación por la pobreza y las condiciones de desigualdad que le afectan -o le pueden afectar- su proyecto de vida (Arango, 2005) y serias limitaciones para que sean tenidos en cuenta dentro de los procesos sociales, políticos y económicos, o comunicarse en el marco intergeneracional (Muñoz, 2003).

En el marco de todas estas problemáticas del terreno social -de la vida en sociedad- que envuelve a los jóvenes, se anida y robustece cada vez más la presión de que estos deben insertarse en las lógicas del desarrollo económico, las cuales se encuentran direccionadas hacia la adaptación y la respuesta inmediata y efectiva de los procesos de producción, competitividad y técnicos/tecnológicos (Martínez, 2007; Weller, 2007; Martínez, 2009). En el contexto colombiano, los gobiernos de los últimos años han adoptado dentro de sus programas y políticas este objetivo: formar de manera temprana a los jóvenes para que contribuyan a las dinámicas de la economía y el mercado laboral. Sin embargo, las disposiciones normativas no son claras en cuanto a los medios y las finalidades de este propósito (Muñoz, 2003), además de que los indicadores de desempleo e informalidad resultan alarmantes en el país (Arango y Flórez, 2017; Santamaría et al., 2017; Vásquez et al., 2015).

De esta manera, resulta paradójico que se fomente dentro del discurso político la preparación de los jóvenes para el mercado laboral, y a la vez que el desempleo y la falta de educación sean fenómenos que golpean con mayor fuerza a los jóvenes. ¿Cómo entender estas realidades encontradas? ¿Hacia dónde dirigir la educación de los jóvenes en un contexto como el colombiano donde el sistema educativo y el mercado laboral muestran serias limitaciones? ¿Para qué -y para quiénes- formar jóvenes aptos para el empleo en un escenario donde las desigualdades sociales, incluidas las laborales, son abiertamente injustas? Estos cuestionamientos corresponden a una tarea compleja de reflexión que rodean la presente investigación y que se sitúa en el terreno de la educación y la formación técnica, y la cual tiene por objetivo analizar el impacto de la política de emprendimiento en educación en el acceso al empleo de los jóvenes egresados de educación media a partir del estudio del caso de una institución educativa pública de la ciudad de Cúcuta (Colombia).

El problema que se viene planteando debe ser analizado desde una doble perspectiva: arriba-abajo y abajo arriba. Desde la primera, no podría entenderse este problema en ausencia de los fenómenos de la globalización y el capitalismo, los cuales han conllevado a la configuración de sociedades ligadas de manera exclusiva a los procesos de producción y consumo, y que por las intencionalidades que guarda potencian la distribución inequitativa de los recursos aumentando la pobreza, la desigualdad y la inequidad (Avendaño y Guacaneme, 2016). Sobre esta línea actúan los gobiernos a través de sus programas y políticas, esto es, ampliando las dinámicas del capitalismo y promocionando la globalización, especialmente, la de tipo económica. Y desde la segunda

perspectiva, el problema debe ser interpretado desde las oportunidades reales de las personas y las capacidades que desarrollan para el aseguramiento de una vida más digna y de calidad enmarcada en la protección efectiva de los derechos y las libertades fundamentales.

El Gobierno de Colombia ha venido promocionando políticas públicas tendientes al desarrollo del emprendimiento, y dichos programas se han extendido al ámbito de la educación. La Ley 1014 de 2006 promulgada hace trece años, busca el fomento de la cultura del emprendimiento y en el literal e) del artículo 1º indica que la formación para el emprendimiento debe llevar al desarrollo de un todo un conjunto de competencias tanto en el sistema formal como no formal de educación y con articulación frente a las exigencias del sector productivo. A su vez, el artículo 2º manifiesta que debe crearse un vínculo entre “el sistema educativo y el sistema productivo nacional mediante la formación de competencias básicas, competencias laborales, competencias ciudadanas y competencias empresariales a través de una cátedra transversal de emprendimiento [...]” (literal e). De esta manera, en Colombia las escuelas tienen el deber de formar a los estudiantes en competencias laborales generales, y muchas de las instituciones, en especial, las del sector público, han optado por una formación técnica en el periodo final de la escolarización, es decir, el nivel de educación media compuesto por los grados 10º y 11.

El artículo 12 de la Ley 1014 de 2006 señala los objetivos específicos de la formación en el campo del emprendimiento: a) lograr el desarrollo integral para la construcción de un ser productivo, b) permitir el mejoramiento de las capacidades y habilidades para la generación de autoempleo, c) fortalecer los vínculos y las relaciones entre escuela y mundo productivo, y d) fomentar el ahorro, la cooperación y la asociatividad. A fin de trasladar estos objetivos a la escuela, el artículo 13 de la Ley 1014 de 2006 expresa que todas las instituciones educativas en sus diferentes niveles debe: a) definir un área de formación para el emprendimiento y la generación de empresas que se incorpora al currículo y se desarrolla a través de todo el plan de estudios, b) transmitir actitudes y aptitudes necesarias para el emprendimiento, la innovación, la creatividad y el desarrollo de competencias en la generación de empresas, c) diseñar y emplear módulos específicos sobre temas de naturaleza empresarial bajo el nombre de *Cátedra Empresarial* que cimiente los programas educativos en sus diferentes niveles, y d) promover diversas actividades de índole empresarial como ferias, foros, seminarios, ruedas de negocios, concursos y otras.

El artículo 13 de la Ley 1014 pone de manifiesto una política educativa de corte neoliberal que busca crear una escuela que sirva de instrumento a los intereses económicos y comerciales. En efecto, la norma solicita a las escuelas modificar el Proyecto Educativo Institucional y el currículo de tal forma que el emprendimiento se convierta en la base y el sustento de la educación y formación que imparte la escuela. Con todo lo anterior, las instituciones educativas han incorporado en los últimos años cambios que transforman los currículos y planes de estudio, en especial en los últimos grados de educación formal, a fin de promover aprendizajes técnico-laborales en los sujetos y que les permita desempeñar algún tipo de oficio u ocupación.

El concepto de competencias, así como el de capital humano, ha servido como figura discursiva de engranaje en el sistema educativo y el sistema productivo, creando relaciones y nexos entre estos dos ámbitos. Claro está, ello se encuentra vinculado con el discurso del neoliberalismo, en el cual la globalización también sirve de pieza clave. Una forma de poder visibilizar dichas conexiones y dinámicas sería neoliberalismo-globalización-capital humano-competencias-educación-formación-mercado, aunque el estudio a profundidad sobre el tema puede ir mostrando otros elementos claves en la comprensión del fenómeno en la perspectiva arriba-abajo.

Ahora bien, la perspectiva abajo-arriba de esta investigación se materializa en el contexto específico de los participantes de la investigación, esto es, el municipio de San José de Cúcuta. Cúcuta corresponde a un territorio ubicado en el nororiente colombiano y comparte frontera con el Estado venezolano. Como cualquier espacio fronterizo, posee características y dinámicas diferentes a las de

otros espacios geográficos del territorio nacional (Ayala et al., 2017). Antes de la crisis diplomática y binacional entre los Estados de Colombia y Venezuela, la población de frontera dependía en gran medida del intercambio socioeconómico con ciudades como San Antonio, Ureña y San Cristóbal. Las rupturas de estas tradiciones originaron una profunda crisis económica y laboral que se ha venido agudizando con la migración de personas del vecino país hacia Colombia, pues uno de los puntos de desplazamiento y recepción es el municipio de Cúcuta (Sierra y Zambrano, 2017).

Se debe aclarar que los altos niveles de desempleo e informalidad del municipio de Cúcuta no tiene su origen en el quiebre de las relaciones de ambos países, sólo que dicho problema fue ampliado y profundizado con el cierre de la frontera y la migración de personas de Venezuela hacia la ciudad que buscan mejores oportunidades laborales y de ingreso. Antes del cierre definitivo de la frontera, el desempleo estaba cercado al 15% y la informalidad laboral superaba el 48% (Departamento Nacional de Estadística, 2015). Para el 2018 los indicadores mostraban que la informalidad laboral en el municipio ascendía al 69.8% (Departamento Nacional de Estadística, 2018), cifra que muestra la grave crisis social de la población y las escasas oportunidades laborales para toda la población.

Ante la crisis sociolaboral del contexto local descrito, se robustece el discurso de la formación técnica y las competencias laborales como una forma de mejorar y ampliar las posibilidades de los jóvenes frente al mercado laboral, y en consecuencia, se elimina de manera gradual el espacio de otras áreas fundamentales y necesarias para la formación del sujeto integral. Y en su lugar, empieza a abonarse el discurso integrado por términos como competencias, mercado laboral, competitividad, rentabilidad, calidad, exigencia, excelencia, eficacia, eficiencia, empleabilidad, salario, y otras tantas del mundo económico, administrativo y financiero.

De este modo, las instituciones en su afán de incursionar en el *boom* de las políticas para el emprendimiento vienen enfatizando procesos de formación empresarial y tecnológica, pero descuidando las otras áreas que son fundamentales en la formación integral del ser humano. Y todo esto resulta preocupante porque se desvirtúa y desnaturaliza la función social y política de la escuela, aquella otorgada para el acceso a los conocimientos universales, a la construcción del hombre ético, al perfeccionamiento del individuo conforme a las exigencias de su tiempo y a la edificación del ciudadano de respeto por lo público, la democracia y la pluralidad, y en su lugar, se le ha convertido en un dispositivo que suministra mano de obra barata en un sentido reduccionista, al profesor en un pseudo-profesional y al estudiante en una mercancía (Contreras, 1997; Ball, 2003; Useche, 2002; Pardo y García, 2003; Nieto, 2014).

Bajo la política de emprendimiento en el campo educativo surgen variadas expectativas para los profesores y directivos de las instituciones educativas públicas, así como para las autoridades educativas en los diferentes niveles territoriales. Por ello, surge el interés de verificar el impacto de la política de emprendimiento desde la vida de los mismos estudiantes que han dedicado sus últimos años escolares a la formación por competencias laborales generales y específicas, y las posibilidades reales que han tenido en cuanto al acceso al mercado laboral partiendo del análisis del caso de la Institución Educativa Camilo Daza de la ciudad de Cúcuta (Colombia), la cual cuenta con un diseño curricular focalizado en la formación técnica para los grados décimo y once. Hasta el momento la Institución ha graduado a cientos de bachilleres con formación técnica pero no ha realizado los análisis respectivos que permitan interpretar el impacto de la formación basada en el emprendimiento sobre los sujetos que terminan sus estudios en la Institución Educativa.

Revisión de la literatura: La política de emprendimiento y la formación técnica

Una política pública puede ser entendida como la forma en que las autoridades administrativas de gobierno brindan respuesta a las necesidades y exigencias de la población, especialmente, en aspectos sociales y económicos. Tiende a materializarse en programas de acción o proyectos

gubernamentales destinados a poblaciones específicas con problemas particulares (Muller, 2002; Vargas, 2009; Valencia y Álvarez, 2008). Por su parte, Roth (2009), uno de los principales expertos colombianos en este tema, sugiere que la política pública puede entenderse como la articulación de objetivos colectivos tratados a través de medios y acciones tanto institucionales como gubernamentales con el propósito de orientar a los actores involucrados dentro de una realidad que se concibe como problemática, y añade que “la existencia de una política pública [requiere] implicación del gobierno, percepción de problemas, definición de objetivos y proceso” (p. 27).

De esta manera, se podría señalar que las políticas públicas tienden a la satisfacción de necesidades de la población y a la solución de problemas apremiantes. Como los problemas y limitaciones de las poblaciones o grupos sociales pueden ser variados, más aún en un mundo direccionado y guiado por el neoliberalismo y fundamentado en la idea del *homo oeconomicus* (Foucault, 2007), las políticas públicas pueden inscribirse en la salud o salubridad, la educación, el trabajo, el medio ambiente, y otras tantas áreas. Sin embargo, las políticas públicas no son neutras y se encuentran enmarcadas en concepciones filosóficas y sociológicas más amplias que deben ser develadas para reconocer las intencionalidades y los objetivos reales que median las políticas (Álvarez, 2015). De acuerdo con Contreras (1997):

Las políticas no solo crean marcos legales y directrices de actuación. También suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar. Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, establecen no sólo un programa político, sino un programa ideológico en el que todos nos vemos envueltos. (p.174)

Las políticas públicas, sin importar en las dimensiones donde se inscriban, guardan posturas y pretensiones ideológicas, y por ello no resulta extraño que las políticas en educación se encuentren direccionadas al beneficio de los propósitos del neoliberalismo, aunque en apariencia busquen la mejora de educación y el proyecto de vida de los profesores y estudiantes. Ello explicaría de cierta manera lo planteado por Useche (2002):

A pesar de la prioridad dada a la educación en las políticas de desarrollo en Colombia, expresada en el aumento de los recursos destinados a ella a partir de la década de los noventa, no se han alcanzado las metas propuestas en términos cuantitativos ni cualitativos; este hecho se refleja en la baja calidad de algunos sectores educativos, alta deserción, diferencias en la cobertura, desigualdades personales y regionales, por una parte, y caída de la tasa de crecimiento de la producción, reducidas oportunidades de empleo calificado y mal desempeño de la productividad, por la otra. (p.77)

Lo anterior se debe en nuestro criterio a dos factores predominantes, uno específico y otro general: primero, a que la misma Constitución Política de Colombia, pese a ubicar su lenguaje en los límites de lo social, lo pluralista, lo democrático, y los derechos y las libertades fundamentales, corresponde en realidad a un proyecto dirigido hacia el mercado total (Estrada, 2006; Díaz, 2009), y segundo, a que el neoliberalismo es un proyecto camuflado y encubierto que beneficia en últimas instancias a quienes tienen intereses sobre el mercado y la reproducción de las formas lógicas de producción y consumo (Harvey, 2005). Bourdieu (1998) se refiere al discurso neoliberal de la siguiente manera:

No es un discurso como los otros [...] es un “discurso fuerte”, que si es tan fuerte y tan difícil de combatir es porque dispone de todas las fuerzas de un mundo de relaciones de fuerza que él contribuye a hacer tal y como es, sobre todo orientando las opciones económicas de los que dominan las relaciones económicas y sumando así su propia fuerza, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (p. 4)

Entonces, se logra comprender que no hay mejor terreno en el que pueda anidar, crecer y robustecerse el discurso neoliberal que la educación. De esta manera, se puede explicar una política como la del emprendimiento que impulsa la formación técnica de jóvenes, incluso, a edades más tempranas, pues la cátedra de emprendimiento para el caso colombiano debe atravesar la formación desde la misma primaria. Y es que la educación es un proceso de reproducción cultural (Avendaño y Parada, 2011) que puede ser convertido -y así se ha hecho-, en un dispositivo para la dominación a través del uso de formas de violencia simbólica aparentemente sutiles, pero con un efecto negativo profundo y a gran escala. La educación ha servido como engranaje para la reproducción de los sistemas económicos y la adaptación de sujetos a las reglas ya impuestas desde hace décadas por la lógica del mercado. En el caso colombiano, parte de la evidencia que resalta es la calificación de la educación como un servicio y no como un derecho fundamental: “[...] llama la atención sobre la necesidad de que las políticas educativas se diseñen e implementen con fundamento en el contenido del derecho a la educación y las obligaciones constitucionales e internacionales del Estado colombiano en la materia” (Pérez, 2005, p. 142).

En el contexto colombiano, las políticas públicas educativas encuentran su base y fundamentación en la Carta Política de 1991 y la Ley 115 de 1994 -también denominada como Ley General de Educación-, y a partir de estas han surgido múltiples normas jurídicas que han estructurado el sistema educativo que hoy se conoce. Claro está, dentro de estas se encuentra la Ley de Emprendimiento -Ley 1014 de 2006- y otras que también se han dirigido a la denominada formación técnica. En el marco de este estudio se entiende la formación técnica como aquellos procesos de enseñanza dirigidos al adiestramiento del sujeto en determinadas y específicas competencias laborales conforme a las exigencias del mercado y los puestos de trabajo demandados, bajo una lógica de mayor eficiencia: menor costo en el logro de los resultados de producción.

En la última década en Colombia las reformas educativas se han fundamentado en teorías, modelos y métodos que tienen como base la competitividad, la producción, la eficiencia y la lógica del mercado, en parte, al sometimiento que se crea con la deuda externa (Valqui et al., 2015). Y de esta manera, la educación se ha convertido en un mecanismo para la configuración de un sujeto competente para el mercado a través de lo que se ha denominado formación o educación técnica, y más recientemente, “Formación para el trabajo y el desarrollo humano”. Con ello, se han modificado los proyectos educativos institucionales y los currículos de las escuelas, y en estos -así como en el discurso de los docentes y directivos docentes-, resulta común encontrar de manera reiterada los conceptos de competencia, competencia laboral, mercado laboral, desarrollo económico, productividad, eficiencia, calidad, pruebas externas, entre otros tantos como se puede observar en un estudio que realizamos en el año 2017 (Avendaño et al., 2017).

No queda de más hacer referencia al Decreto 4904 (2009, 16 de diciembre), otra de las normas jurídicas que reglamentan e impulsan la formación técnica en Colombia, y el cual reemplazó un conjunto de disposiciones jurídicas sobre la misma materia expedidas un año después de la Ley de Emprendimiento - Decreto 2888 (2007, 31 de julio)-. Conforme el artículo 1.1 de este artículo, se crea y organiza el “funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, antes denominado educación no formal [...]”. Dentro de sus objetivos se encuentran: 1. Promocionar la “formación práctica del trabajo mediante el desarrollo de conocimientos técnicos y habilidades [...] para el desarrollo de competencias laborales específicas”, y 2. Complementar la formación con aspectos académicos y laborales flexibles y en coherencia con las expectativas de las personas y “las demandas del mercado laboral, del sector productivo” (art. 1.3).

Metodología

El estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo de investigación y en un enfoque cualitativo integrado de nivel explicativo en la medida que se utilizó como instrumento de recolección de

información un cuestionario cuyos datos fueron analizados desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa.

Dicho enfoque puede ser hallado en la literatura bajo otras denominaciones como enfoque múltiple, multimodal o mixto (Bryman, 2006), y se entiende como una posibilidad de investigación en la que se utilizan técnicas y métodos que permiten el análisis del fenómeno en diferentes vías (Blanco y Pirela, 2016). La realidad social en los estudios de este tipo busca por naturaleza la cualificación con observancia del método científico, lo cual se traduce en “relevancia empírica demostrable en el mundo real [y uso] de procedimientos claros que muestren la forma como se obtuvieron los resultados y suficientemente específicos para que otros investigadores puedan intentar repetirlos” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 67). Por lo anterior, el diseño del estudio correspondió al hermenéutico.

La muestra estuvo integrada por 181 jóvenes egresados de la Institución Educativa Colegio Camilo Daza en los años 2014, 2015 y 2016. Como instrumento de recolección de información se utilizó un cuestionario a través de la cual se indagó por los saberes y prácticas desarrolladas por los participantes al momento de estudiar la media técnica en el Colegio y la utilidad de estas en el mercado laboral donde se encuentran. Así mismo, se consultó a los egresados por las oportunidades laborales, el acceso al empleo, los tipos de empleo desempeñados, los tipos de contrato, la remuneración, los horarios, las prestaciones sociales, la seguridad social y la continuidad de estudios a nivel superior.

Cuadro 1.

Categorías y subcategorías analizadas

Categoría	Subcategorías	Indicadores
Incidencia de la política de emprendimiento en los egresados	Competencias	Saberes y prácticas útiles Aumento de las capacidades y oportunidades
	Empleo	Acceso al mundo laboral Tipo de empleo Tipo de contrato Remuneración Horarios Prestaciones sociales Seguridad social Continuidad en el nivel de educación superior

Fuente: elaboración propia

Resultados

La muestra de participantes se encuentra equitativamente distribuida en cuanto a sexo y año lectivo de graduación. El 75% de los encuestados se encuentran en el rango de edad de los 21 a los 24 años y el otro 25% en el rango de edad de los 18 a los 20 años. En cuanto a los programas a los que pertenecieron los egresados, el 20% pertenecieron a mantenimiento de cómputo, el 18,7% a procesos cerámicos, otro 18,7% a la especialidad de asistencia administrativa, el 13,7% a servicios farmacéuticos, el 8,7% a procesamiento de alimentos, otro 8,7% a la especialidad de administración en salud y un 2,5% al énfasis en enfermería. En la tabla 1 se indican los hallazgos del cuestionario aplicado a los egresados de la institución educativa objeto de análisis:

Tabla 1.
Resultados porcentuales del cuestionario aplicado a los jóvenes egresados

Ítem	Opciones	Porcentaje
Percepción sobre la calidad de la formación técnica recibida en la Institución Educativa	Excelente	31,25%
	Buena	32,50%
	Regular	32,50%
	Deficiente	3,75%
Percepción sobre la aptitud para ocupar o desempeñarse en cargos afines a la formación técnica recibida	Sí me siento apto	46,25%
	No me siento apto	53,75%
Continuidad de estudios posteriores a la formación técnica	Técnica	41,25%
	Tecnológica	8,75%
	Profesional	10,00%
	Ninguna	40,00%
Tiempo esperado para acceder a un empleo con posterioridad a la obtención del título de bachiller técnico	Entre 1 a 3 meses	15,00%
	Entre 4 a 6 meses	6,00%
	Entre 7 a 9 meses	5,00%
	Entre 10 meses hasta un año	8,00%
	Más de un año	13,00%
	Nunca consiguió empleo	54,00%
Ofertas laborales recibidas coherentes a la propia formación técnica	Si	9,00%
	Inició un proyecto de negocio propio e independiente	3,00%
	Ninguna	89,00%
Medios a través de los cuales accedió a un empleo	Negocios familiares u oportunidades con amigos	17,00%
	Bolsa de empleo	29,00%
Tipo de contrato de trabajo obtenido	Indefinido	19,88%
	Ocasional, contrato de aprendizaje o contrato a término fijo	26,11%
Remuneración en el marco del contrato o trabajo obtenido	Menos de un salario mínimo	13,25%
	Un salario mínimo mensual legal vigente	26,51%
	Otros	6,24%
Jornada de trabajo semanal en el marco del contrato o trabajo obtenido	8 horas diarias – lunes a sábado	32,59%
	8 horas diarias – lunes a domingo	13,41%
Prestaciones sociales en el marco del contrato o trabajo obtenido: prima, cesantías, intereses a la cesantías, vacaciones	Si	6,07%
	Parcialmente	18,05%
	No	19,88%
Seguridad social en el marco del contrato o trabajo obtenido: salud, pensión y riesgos profesionales.	Si	26,12%
	No	19,88%

Fuente: elaboración propia

Los ítems del 1 al 3 ilustran la subcategoría de análisis competencias y los ítems correspondientes a los numerales del 4 al 11 evidencian aspectos generales de la subcategoría de análisis empleo. En el primer escenario de los resultados, se puede evidenciar que la formación técnica recibida dentro de la Institución Educativa es percibida por lo egresados de diferente manera: un porcentaje superior al 63% de los participantes la consideran buena o excelente, y un 32,50% indica que fue regular.

Sólo un 3,75% considera que la formación fue deficiente. Sin embargo, el 53,75% de los participantes consideran que no se encuentran aptos para el desempeño de un cargo afín con la formación técnica recibida, es decir, no se sienten competentes. Las posibilidades de formación con posterioridad a la graduación del bachiller técnico se dividen en dos tendencias: 41,25% continuó estudios técnicos y el 40% señala no haber continuado ningún tipo de estudio. Tan sólo el 10% de los egresados manifestaron haber continuado estudios profesionales.

En el segundo escenario -la subcategoría de análisis empleo-, respecto del acceso efectivo a un empleo y el tiempo destinado para acceder al mismo, el 46% de los egresados manifiestan haber encontrado un empleo dentro de los siguientes términos: 15% dentro del primer trimestre, 19% en el periodo comprendido entre el cuarto mes y el primer año desde la graduación, y el 13% después del primer año de graduación. Y el 54% de los participantes indica nunca haber conseguido trabajo. Sin embargo, los resultados del ítem 5 muestra que el 89% de los egresados nunca consiguió empleo en coherencia con la formación técnica adelantada. Este porcentaje se encuentra es el resultado es la suma de dos porcentajes: el 54% que indica no haber conseguido empleo alguno y el 35% del grupo que indicó haber accedido a un empleo -46%- . Sólo el 11% de la población que consiguió empleo señala haber encontrado un empleo conforme a la formación técnica obtenida (9%) o haber iniciado un negocio propio o familiar basado en la formación recibida en la Institución Educativa (3%).

Los siguientes resultados se relacionan con el 46% de los participantes que consiguieron empleo con posterioridad a su formación técnica: 1. El 29% accedió al empleo a través de bolsas de empleo y el otro 17% apoyado por la familia o los amigos, 2. Sólo el 19,88% obtuvo contrato a término indefinido, mientras que el otro 26,11% obtuvo un contrato a término definido, ocasional o de aprendizaje, 3. La remuneración del 26,51% alcanzó el salario mínimo mensual legal vigente que para la fecha oscilaba entre 616 mil y 689 mil pesos colombianos, es decir, alrededor de 214 dólares, el 13,25% recibía menos de un salario mínimo y sólo un 6,24% recibía un poco más del salario mínimo mensual; 4. La jornada de trabajo de este grupo correspondía a ocho horas diarias de lunes a sábado -32,59% con 48 horas semanales- y el restante tenía jornada de trabajo de ocho horas diarias todos los días de la semana -13,41% con 56 horas semanales-; 5. De este grupo sólo el 6,07% recibía prestaciones sociales, otro 19,88% no recibía ningún tipo de prestación social y otro 18,05% recibía algunas de las prestaciones sociales; y 6. El 26,12% recibía seguridad social y otro 19,88% no recibía ningún tipo de seguridad en salud, pensión o riesgos profesionales.

Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos en la investigación muestran de manera clara que la política de emprendimiento traducida en la denominada formación técnica en el ámbito de la educación cumple su propósito de adiestrar a los estudiantes en determinadas competencias laborales específicas, pero no su objetivo de mejorar la calidad de vida y ampliar las potencialidades de los estudiantes frente a su proyecto de vida. Datos claros que ilustran dentro del caso estudiado la reflexión anterior son: más del 60% de los egresados califican de buena o excelente la formación, el 89% de los egresados no logró acceder a un empleo conforme a la formación obtenida en la Institución Educativa y el 54% de los egresados no logró obtener ningún tipo de empleo posterior a la graduación. Sin embargo, los efectos negativos de la política de emprendimiento y la formación técnica no terminan en este punto.

Sólo el 10% de los participantes indican que continuaron estudios profesionales en instituciones de educación superior, lo cual sugiere que además de la pobreza, la desigualdad y otros tantos factores, la formación técnica no amplía las posibilidades para que los bachilleres accedan a formas de educación más completas y adecuadas. Y es que, en efecto, del grupo de participantes que señala haber accedido a un empleo (46%), sólo el 6% tiene una remuneración algo superior a un salario mínimo, lo que hace imposible sufragarse los gastos correspondientes a los estudios universitarios.

Sumado a lo anterior, los horarios de trabajo oscilan entre 48 y 56 horas a la semana que van de lunes a sábado o de lunes a domingo, lo que reduce de manera drástica las posibilidades de estudiar a un nivel profesional por la falta de tiempos requeridos.

Los datos descritos ofrecen un panorama general sobre la incidencia de la formación técnica en materia de acceso al empleo, pero también, del efecto de esta sobre el desarrollo humano de los jóvenes estudiantes en cuanto a capacidades y oportunidades reales. La formación técnica, según la información recolectada con este estudio, produce mano de obra barata en la medida que los trabajadores técnicos en la práctica no reciben más de un salario mínimo y quedan sujetos a formas de dominación en los que se desconocen sus derechos laborales más básicos como las prestaciones sociales y la seguridad social. El resultado de ello, es la ocupación de puestos de trabajo con serias limitaciones que imposibilitan el respeto y la protección de la dignidad humana en su sentido más general, porque las condiciones precarias del trabajo tienen una afectación global sobre los derechos de las personas: el derecho a la salud, el derecho a la pensión, el derecho a la seguridad y estabilidad laboral, el derecho a la educación, el derecho a la alimentación, el derecho a la vivienda, el derecho al esparcimiento, el derecho al bienestar general, etcétera. En otras palabras, el trabajo digno es medio para la satisfacción y garantía de otros derechos fundamentales.

Pero ese es el efecto natural de la lógica de la competitividad y del traslado de este tipo de nociones a las funciones y propósitos de la escuela. El sistema económico y empresarial tiene la capacidad de influir en ello porque mantiene una posición de poder dentro del sistema al ser fuente de empleo (Tobón, 2009), y el discurso empresarial que también es neoliberal fluye de manera oculta en el discurso social hasta que se legitima. No se trata entonces de un fenómeno cultural que llega a la educación, sino de un discurso que utiliza a la educación como pretexto para reproducirse y mantenerse, como bien lo afirma Bourdieu y Passeron (1977), cuando argumentan que las acciones pedagógicas “constituyen uno de los mecanismos, más o menos determinantes según el tipo de formación social, por los que se halla asegurada la reproducción social, definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases” (p. 51).

El sistema educativo cumple con la función de fomentar un determinado tipo de cultura, es decir, aquella que pertenece a los grupos que manejan el discurso dominante como es el caso del poder económico. Por ello, el lenguaje de los procesos educativos está influido por el lenguaje de clase que persigue mantener un determinado sistema de producción cultural y económica (Bourdieu y Passeron, 1977). No obstante, como bien expresan estos autores, la escuela y el sistema educativo además de reproducir las relaciones de poder, tiene una función ideológica que consiste en ocultar esa función de reproducción, bajo la pretensión de un discurso educativo neutral, autónomo, independiente y académico, situación que ha ocurrido con el concepto de competencia y formación técnica al ligarlo estrechamente a la teoría pedagógica.

Desde el currículo mismo se modifica el lenguaje de la formación integral para enfatizarlo en la formación técnica, formación para el trabajo, formación para el emprendimiento, entre otros, y esto es traducido de manera específica en competencias laborales generales y específicas con el propósito de forjar un tipo de sujeto y sociedad que responda a las exigencias del neoliberalismo y las lógicas del mercado laboral, dejando de lado el proceso de formación integral del individuo, que contribuya, en la construcción de una sociedad, justa, solidaria y equitativa. En el siglo 21 la educación sigue concentrada en direccionar la formación hacia la eficiencia y la eficacia para producción, dejando en un segundo plano, la formación del ser para sí, para la convivencia, para el reconocimiento del otro, para la ética, para la estética, para una nueva sociedad.

Aunque todas las conferencias de orden mundial sobre la educación siguen hablando del desarrollo humano integral y sostenible, la realidad es otra puesto que hoy las escuelas siguen legitimando la formación y fortalecimiento de las competencias y el capital humano, tal como lo muestran las recientes normas del Ministerio de Educación Nacional. De este modo, el currículo sigue

respondiendo a las demandas del mercado en los nuevos juegos del neoliberalismo, de una parte, para que acceda al mercado laboral en funciones técnicas del trabajo, y lo nuevo es que lo quiere preparar para el autoempleo a cambio de productividad y rentabilidad.

Esta realidad obliga a repensar en la viabilidad y oportunidades de la formación técnica. Los docentes y estudiantes deben adoptar perspectivas, visiones e ideas críticas para el examen y el análisis del discurso del emprendimiento y la formación técnica. Reformular la formación técnica es una obligación urgente de la escuela, en especial cuando esta contribuye a la generación de estados de pobreza e inequidad más profundos.

Conclusiones

Un alto porcentaje de estudiantes egresados de la institución educativa que adelantan una formación de tipo técnica no logra acceder a un empleo, pese al desarrollo de competencias laborales específicas. De los que consiguen empleo, el 34% accede a dicho empleo dentro del año siguiente a la graduación. Esto podría ser un hallazgo relativamente positivo, sin embargo, los resultados sobre las condiciones de trabajo y las posibilidades que se abren con la formación técnica no son muy positivas: la mayoría de los que acceden a un empleo no cuentan con un contrato de trabajo que les brinde seguridad jurídica y la contraprestación no supera el salario mínimo, no reciben en la mayoría de los casos las prestaciones sociales exigidas por la ley y se encuentran por fuera del sistema de seguridad social. Igualmente, de la totalidad de egresados, un 40% de los participantes no continuaron estudios posteriores y tan sólo el 10% inició estudios universitarios.

Sin duda, este tipo de resultados deben generar reflexiones y escenarios de discusión sobre la pertinencia de la formación técnica o la manera en que puede ser ajustada para que mantenga una relación coherente con la formación humana e integral promovida y defendida desde la Ley 115 de 1994. En efecto, los hallazgos investigativos ponen de manifiesto un elemento clave y esencial en la discusión: la reconfiguración de la escuela. Tradicionalmente la escuela ha representado el escenario ideal para la producción y reproducción de la cultura, es decir, los saberes formales e informales, las prácticas, los valores y los principios que son prioritarios para un determinado tipo de sociedad.

La escuela actual con la política de emprendimiento ha reconfigurado esta función y se ha centrado en la aplicación de un gran cumulo de lineamientos y directrices modificando el rol de los docentes, el perfil de los estudiantes y las actividades centradas en la pedagogía, con el objetivo de responder a las demandas del mercado.

Volver a la función tradicional de la escuela es un deber de los docentes y los demás actores que integran las comunidades educativas, y para ello se deben promocionar los espacios idóneos para el desarrollo profesional. Todo este complejo fenómeno obliga a que se deba reflexionar en torno a la formación técnica, su utilidad y el verdadero alcance en términos de una educación integral.

Es posible que no sólo la escuela tenga una responsabilidad en este sentido, pues otro tipo de factores giran en torno a las desfavorables condiciones socio-laborales de los egresados. Pero la escuela si debe reconocer todos estos factores y elementos asociados con el problema y procurar por el diseño de una estrategia alternativa que integre de manera acorde las competencias laborales al currículo y las prácticas sin desconocer la urgencia de formar sujetos críticos de su propio contexto y realidad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. (2015). Políticas públicas sociales: reflexiones desde las teorías y la historia del bienestar social. *Analecta Política*, 5(9), 391-405. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/analecta/article/view/5028>
- Arango, A. (2005). Temporalidad social y jóvenes: futuro y no-futuro. *Nómadas*, (23), 48-57. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105116741006.pdf>
- Arango, L. y Flórez, L. (2017). Informalidad laboral y elementos para un salario mínimo diferencial por regiones en Colombia. *Borradores de Economía*, (1023), 1-40. <http://incp.org.co/Site/publicaciones/info/archivos/Borradores%20de%20economia%201023.pdf>
- Avendaño, W. Montes, L. y Parada-Trujillo, A. (2017). Estudio de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta. *Investigación & Desarrollo*, 24(2), 329-354. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/8031/9732>
- Avendaño, W. y Guacaneme, R. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar*, 16(30), 191-206. <http://www.redalyc.org/pdf/1002/100246672012.pdf>
- Avendaño, W. y Parada-Trujillo, A. (2011). Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento. *Investigación & Desarrollo*, 19(2), 398-412. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26820753007>
- Ayala, E., Lozano, F. y Rodríguez, R. (2017). La frontera colombo-venezolana: un espacio cotidiano en construcción. *Intellector*, 14(28), 20-30. <http://cenegri.org.br/intellector/ojs-2.4.3/index.php/intellector/article/view/156>
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 85-104. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5979/5388>
- Blanco, N. y Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(45), 97-111. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/676/67646966005/html/index.html>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Bourdieu, P. (mayo de 1998). La esencia del neoliberalismo. *Le monde diplomatique*, (marzo). http://curriqui.es/archivos_pdf/Decrecimiento/Neoliberalismo_Pierre_Bordieu.pdf
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción: elementos de la teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how it is done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1468794106058877>
- Constitución Política de Colombia (20 de julio de 1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia. Gaceta Constitucional No. 116 del 20 de julio de 1991. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata. <https://andymeliss.files.wordpress.com/2013/01/j-contreras.pdf>
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Ultima Década*, 20(36), 71-95. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22362012000100004&script=sci_arttext
- Decreto 2888 de 2007. Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, antes denominado educación no formal, se establecen los requisitos básicos para el funcionamiento de los programas y se dictan otras disposiciones. 31 de julio de 2007. D. O. No. 46.706
- Decreto 4904 de 2009. Por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones. 16 de diciembre de 2009. D. O. No. 47.567
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. París: UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2015). *Principales indicadores de mercado laboral. Boletín Técnico*. Bogotá: DANE. http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech_bol_empleo_ene_15.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2018). *Medición de empleo informal y seguridad social. Boletín Técnico Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH). Diciembre 2018 - febrero 2019*. Bogotá: DANE. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech_informalidad/bol_ech_informalidad_dic18_feb19.pdf [Consulta: 27/04/2019]
- Díaz, J. (2009). Estado Social de Derecho y neoliberalismo en Colombia: estudio del cambio social a finales del siglo *XX*. *Revista de Antropología y Sociología Virajes*, (11), 205-228. http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/Virajes11_8.pdf
- Estrada, J. (2006). Las reformas estructurales y la construcción del orden neoliberal en Colombia. En: A. Ceceña (Comp.). *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 247-284). Buenos Aires: CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101019091830/9Alvarez.pdf>
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE. <http://www.barcelonaradical.net/historico/archivos/upload/michelfoucault,nacimientodelabiopolitica.pdf>
- García, N. (2008). Los jóvenes no se ven como el futuro, ¿serán el presente? *Pensamiento Iberoamericano*, (3), 3-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781551>
- Harvey, D. (2005). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal. <http://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae4/u1l4.pdf>
- Ley 1060 de 2006. Por la cual se modifican las normas que regulan la impugnación de la paternidad y la maternidad. 26 de julio de 2006. D.O. No. 46341.
- Ley 1014 de 2006. De fomento a la cultura del emprendimiento. 26 de enero de 2006. D. O. No. 46.164.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D. O. No. 41.214.
- Martínez, F. (2009). Programa socioeducativo para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 5-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1919>
- Martínez, M. (2007). Mirando al futuro: desafíos y oportunidades para el desarrollo de los adolescentes en Chile. *Psykhé*, 16(1), 3-14. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000100001
- Muller, P. (2002). *Las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/83%20-%20MULLER%20Las%20Políticas%20Publicas.pdf>
- Muñoz, G. (2003). Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo *XXI*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 145-180. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2003000100006&script=sci_arttext&tlng=en
- Nieto, Y. (2014). *Políticas de emprendimiento y desarrollo humano: ¿Obstáculos o posibilidades en la configuración de sujeto?* (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1152/TO-17177.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pardo, J. y García, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la educación pública. *Educatio*, (20-21), 39-85. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/134/118>
- Pérez, L. (2005). La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 9 (1), 142-165. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/459>
- Roth, A. (2009). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá D.C.: Aurora. http://uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f5abaa_evaluacionpoliticaspublicasroth.pdf
- Santamaría, E., Teneda, W. y Yuquilema, M. (2017). El comercio informal como factor predominante en la economía local. *Perfiles Gerenciales*, 6(2), 31-40. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/perger_humano/article/view/4524
- Sierra, M. y Zambrano, M. (2017). Efectos del cierre de la frontera colombo-venezolana. Norte de Santander-Táchira, una mirada desde la frontera costura y frontera fractura. *Intellector*, 14(28), 75-86. <http://cenegri.org.br/intellector/ojs-2.4.3/index.php/intellector/article/view/154>

- Tobón, S. (2009). *Competencias en educación superior, políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Useche, A. (2002). Neoliberalismo, educación y desarrollo económico en Colombia. *Civilizar*, 2(2), 73-106. <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/862/718>
- Valencia, G. y Álvarez, Y. (2008). La ciencia política y las políticas públicas: notas para una reconstrucción histórica de su relación. *Estudios Políticos*, (33), 93-121. <http://www.scielo.org.co/pdf/espo/n33/n33a5.pdf>
- Valqui, C., González, E., Góngora, M. y Bazán, H. (2015). *La educación crítica y los desafíos en el siglo XXI*. México D. F: EÓN y otros. <http://www.rebelion.org/docs/198343.pdf>
- Vásquez, F., Álvarez, L. y Mera, A. (2015). El trabajo informal en Colombia: drama social humano (Informal Job in Colombia: Human Social Drama). *Inclusión & Desarrollo*, 2(2), 52-61. <http://revistas.uniminnuto.edu/index.php/IYD/article/view/1069>
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la Cepal*, (92), 61-82. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11192/092061082_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y