

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

rce@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

Turbay Restrepo, Catalina

Educación media rural, perspectivas en clave histórica

Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre, 2006, pp. 102-137

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245005>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

Resumen

Tras presentar brevemente la situación de la educación media en la zona rural de Colombia y evidenciar la profunda brecha de equidad que representan las bajas coberturas de este nivel educativo, 8% en el mejor de los escenarios, la autora se adentra en la pregunta por las alternativas de política para la misma. Analiza las relaciones entre educación media y media rural, educación técnica y los modelos de desarrollo en Colombia, con la pretensión de encontrar claves en esta relación, que permitan comprender la situación actual e instalarse desde una nueva perspectiva, mirando al pasado para construir el futuro. Parte del siglo XIX, donde plasma de manera embrionaria las tensiones alrededor de la modernización en economía y sociedad, examinando las relaciones entre educación y modelos de desarrollo, hasta llegar a la época actual; así evidencia cómo periódicamente emergen discursos modernizantes que llaman la atención sobre la necesidad de una educación que contribuya al desarrollo y el papel que en el mismo está llamado a desempeñar el conocimiento técnico y tecnológico. Algunas de estas propuestas trascienden el plano de lo discursivo y dan lugar a experiencias que luego, en muy pocos casos, se desarrollan de manera sostenida, redundando tanto en el atraso de la economía, su baja competitividad, como en un pobre comportamiento de los indicadores educativos, particularmente en la zona rural. Frente a esta situación, propone adelantar una reforma política de la educación media rural que se ocupe de reducir las brechas de cobertura y de brindar una educación que, reconociendo la diversidad, ofrezca modelos educativos específicos para las necesidades de estas poblaciones jóvenes y el desarrollo regional.

Palabras clave

Educación media, educación media rural, educación media técnica rural, educación técnica, modelos de desarrollo, ruralidad, política educativa, historia de la educación, juventud, rural-urbano, economía, desarrollo productivo.

Abstract

After a brief exposal of the existing equity gap in rural high schools where, in the best scenario, only 8% of youngsters enter, the author merges on the search towards political alternatives to face this situation. The article analyzes the relationships between technical and upper secondary education, and within these, education for rural areas and models of development, intending to find within this relation and looking to the past, keys that help to understand the actual situation and build the future. Starting with a first view of emerging tensions around modernization processes and economics and education in the XIX century, the paper shows how periodically there have been standing points in favor of modernization that have argued in favor of technical and general education and claimed for the importance of its universalization and strengthening and its roll in promoting technical and technological knowledge in order to contribute to development. Some of these proposals have turned into effective practices, though most of them have not been applied on a sustained pattern, and as a result, we find nowadays a non competitive economy and poor educational indicators, specially in rural areas. In order to face this situation the author shows the need of a reform for upper secondary education, to significantly reduce the existing gaps in access, and recognize diversity through the implementation of a curriculum reform which guarantees offers that consider the specific needs of youngsters and regional development.

Key words

Rural education, rural technical education, development models, rurality, educational policy, history of education, youth, rural-urban, economy.

Educación media rural, perspectivas en clave histórica*

Catalina Turbay Restrepo¹

Cuando se examina la situación de la educación en Colombia desde una perspectiva de derechos a fin de dar cuenta de la equidad del sector, todos los análisis recientes en el estado del arte conducen a plantear que la mayor brecha de equidad en el sistema es la que aparece al examinar los indicadores por zona para los diferentes niveles del sistema. Si bien la educación en Colombia ha tenido avances en materia de equidad educativa e inclusión en el sistema –salvo programas recientes de no muy alto impacto–, se puede aseverar que la gran olvidada ha sido la educación rural, tanto por el nivel nacional como por los gobiernos territoriales, para quienes es más fácil y rentable invertir en las cabeceras municipales y zonas de mayor concentración de la población. Esta situación no es en modo alguno exclusiva o distintiva de los años recientes; históricamente, el país ha dado un trato de inferior a la educación rural. En este contexto, al examinar la situación de los diferentes niveles educativos reviste particular importancia la problemática de inequidad que se encuentra en la educación media y el estado de ésta en sus modalidades académica y, sobre todo, en la educación media técnica rural.

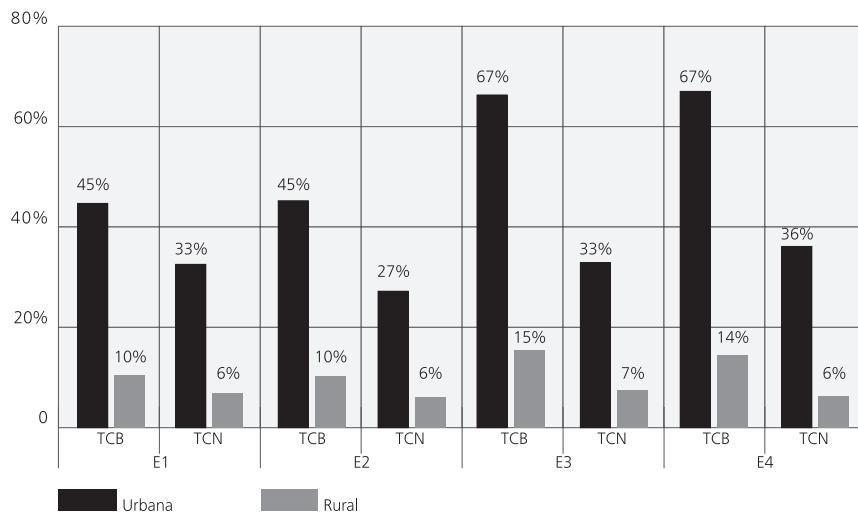
* Artículo recibido el 23 de octubre de 2006, evaluado el 7 de noviembre de 2006 y arbitrado el 7 de diciembre de 2006.

¹ Psicóloga, especialista y magistra en Política Social de la Universidad Javeriana, ha hecho carrera como investigadora y consultora independiente, con experiencia y publicaciones en educación, en especial educación secundaria y media en diferentes modalidades, formación para el trabajo, juventud, niñez, género, desarrollo y equidad. Ha trabajado como asesora, investigadora y consultora para organismos internacionales, entidades gubernamentales del nivel nacional y ong; ha tenido a su cargo la gestión de proyectos y se ha desempeñado como docente investigadora en instituciones de educación superior. En la actualidad continúa su labor como investigadora independiente y tiene a cargo la Secretaría Técnica del Grupo de Economía y Niñez. catalinaturbay@cable.net.co

Si bien el problema de la educación media afecta al país en su conjunto, haciendo necesario que el país emprenda una reforma de la misma, la situación de la educación media y media técnica rural es particularmente grave, y se constituye en un factor crítico para el desarrollo nacional, en tanto su carácter excluyente y su escasa pertinencia inciden en las posibilidades de inclusión social de los y las jóvenes que habitan las zonas rurales. Como ha mostrado Guataquí (2003) (ver gráfico 1), independientemente del escenario etario que se emplee para estimar las coberturas de la educación media en el país, éstas son sumamente bajas.

En el mejor de los escenarios, la cobertura neta entre 1997 y 2001 nunca superó el 26% y la bruta jamás alcanzó siquiera al 60%. Es dable inferir entonces que entre las tres cuartas partes y la mitad de los jóvenes del país no están pudiendo culminar sus estudios de bachillerato, lo cual constituye una forma de exclusión social. Dos, que las brechas urbano-rurales en materia de cobertura son alarmantes, en tanto la cobertura neta en el mejor de los escenarios para las zonas rurales sólo alcanza el 7%, a la vez que las urbanas tampoco pasan del 36% en el mejor de los escenarios. En coberturas brutas, las diferencias por zona son aún más dramáticas; en el primer escenario la cobertura urbana supera a la rural en 35 puntos porcentuales y, en el cuarto, en 53 puntos porcentuales. Es pues evidente el déficit de cobertura de la media a escala nacional y, dentro de ésta, el abandono que ha tenido la juventud de la zona rural. Colombia, para ponerse a la altura de los estándares internacionales, requiere hacer un serio esfuerzo en dirección a promover el crecimiento de la oferta en educación media hasta lograr su universalización (Turbay, 2005: 36).

GRÁFICO 1. TASAS DE COBERTURA POR ESCENARIOS Y ZONA, 2001



Fuente: C-600 / DANE, cálculos de Guataquí, 2003, p.19.

De este modo, frente a un contexto por lo general marginado que le ofrece escasas oportunidades de inclusión y da la espalda a las necesidades del desarrollo rural, el sector educativo participa como corresponsable del atraso del campo colombiano, su baja productividad y competitividad, de la falta de oportunidades para el desarrollo de una vida digna en el campo y la cada vez menos aislada búsqueda de salidas ilegales a la ausencia de futuro por los y las jóvenes. Frente a esta situación es indispensable tomar medidas de política pública, de manera que no sólo se amplíe la cobertura del sistema en este nivel, sino que se oferten modelos educativos de calidad, pertinentes para los requerimientos sociales e individuales del campo y sus juventudes. Este desafío resulta particularmente importante *ad portas* de una nueva y más profunda apertura de mercados, que implicará competir más aún en condiciones inequitativas con economías rurales subsidiadas, y frente a un contexto de guerra que se desenvuelve principalmente en el campo colombiano y se nutre de sus jóvenes. Preguntas fundamentales sobre las relaciones entre educación y sociedad y el papel que compete a la educación rural –y de manera particular a la educación media como nivel que ha de tener una especificidad en la orientación y preparación de los y las jóvenes para su inclusión en el mundo de la adultez–, están por resolverse.

El necesario trazado de una política de educación media y media técnica rural en el país implica situarse en el presente, mirando al futuro, *con ojos en la espalda*. Comprender la problemática de la educación media técnica rural, y responder a los desafíos que la misma representa, obliga a recuperar su historia y sus relaciones con las políticas para la educación media en general (grados décimo y undécimo actualmente), la educación secundaria o el bachillerato en sus distintas modalidades, la educación técnica, la formación para el trabajo y la educación rural, de las cuales hace parte, y las relaciones de estas políticas con los modelos de desarrollo del país, su evolución e implicaciones.

Aunque la historia de la educación media técnica rural y sus relaciones con los modelos de desarrollo revisten una complejidad que rebasa las posibilidades de un artículo, intento aquí, desde una condición de lega en aventura, recuperar los principales hitos en la historia de la misma y analizarlos a la luz de los modelos de desarrollo del país que han dado origen al surgimiento de los diferentes lineamientos de política relacionados con la Educación Media Rural, EMR, y la Educación Media Técnica Rural, EMTR, y a las trayectorias que han seguido. Para hacerlo retomaré lo que considero los acontecimientos más relevantes de política en los ámbitos mencionados en el párrafo anterior, y sus relaciones con los modelos de desarrollo vigentes en cada momento, con los que guarda una relación estrecha pues, incluso desde antes de que entraran en boga las teorías del capital humano, ha sido evidente para quienes han conducido las políticas que la educación constituye un factor fundamental de los destinos de una nación.

El siglo XIX: embrión de las tensiones prevalentes

En Colombia, desde el Congreso de Cúcuta en 1821, ha sido recurrente la preocupación por brindar una educación orientada hacia el trabajo productivo, que aporte al desarrollo económico del país, y sea alternativa a la formación clásica (Bohórquez, 1956). Ya en 1826 se promulga la Ley General de Educación, en la que se resalta la importancia de la educación en ciencias y oficios. No obstante, en la práctica, su generalización se ha visto afectada para el desarrollo del país por la visión elitista y dicotómica de una educación práctica para pobres, y una educación clásica, humanística, académica o general, para los grupos privilegiados (Helg, 1987), y por la ausencia de una opción por un modelo de desarrollo claramente modernizador y orientado a la industrialización del país. Desde entonces, como ha demostrado Frank Safford (1989),

los valores de la modernidad expresados en la intención de una reducida élite de promover la educación en ciencias y oficios no estuvieron correspondidos ni por el desarrollo de las fuerzas productivas ni por la aceptación de este tipo de educación en la mayoría de la población. Las ideas de modernización y diversificación de la oferta educativa no tenían el respaldo de la demanda del sector productivo por recursos humanos calificados, por lo que tampoco contaban con respaldo social (Gómez, Turbay *et al.*, 1993: 1).

En este sentido, el caso colombiano no es singular; por el contrario, guarda similitudes con otros países agroexportadores del Tercer Mundo en la época.

Un segundo hito en la historia del bachillerato orientado por modalidades se encuentra en el ministerio de Mariano Ospina Rodríguez (1841-1845) quien propuso, según Bohórquez Casallas, “orientar a la juventud hacia las ciencias prácticas, distraerlos de los estudios especulativos de tradición colonial, crear ciudadanos capaces de fomentar industrias, impulsar el desarrollo y acrecentar la riqueza nacional” (Vélez y Rojas, 1989: 16). También en el pensamiento de Ospina Rodríguez se encuentran antecedentes de la educación técnica rural, pues concibió un sistema de educación científico e industrial en el campo, según el cual “los alumnos vivirían sujetos a una severa disciplina, empleando alternativamente el tiempo en las tareas literarias y científicas y en la labranza y cultivo del campo... Se daría también enseñanza de carpintería, cerrajería y otras profesiones mecánicas por jefes de taller traídos de Europa” (Vélez y Rojas, 1989: 16). No obstante esto último, la educación de la población habitante de las zonas rurales continuó siendo segregacionista, inferior a la que se ofrecía para la todavía minoritaria población urbana, en consonancia con el modelo predominantemente extractivo de la economía.

Entre 1860 y 1870 se crean (tercer hito) las escuelas de artes y oficios, como primer antecedente efectivo de una educación técnica. Éstas aparecen como alter-

nativa educativa para los hijos de obreros y artesanos, como forma de orientarlos hacia el trabajo, encauzarlos y desviarlos de las malas costumbres (Helg, 1987). Se abren distintas opciones ocupacionales a hombres y mujeres, con ofertas diferenciales acordes con estereotipos de género, procurando preparar a la mujer para el desempeño de quehaceres en el ámbito privado, lejos de las fábricas y el comercio incipientes (Acuña, 2002). Desde entonces a la educación técnica se le ha atribuido en el país un escaso valor social y se la ha concebido como formación terminal para pobres y alternativa para el control social, en desmedro de los requerimientos del desarrollo nacional, no obstante el discurso industrializador y modernizante.

Los hechos de política educativa referidos, “... surgen como respuesta a la demanda de formación profesional de la naciente industria. Sin embargo, los obstáculos de tipo político y social de la época, la persistencia de una economía basada en la actividad agrícola extractiva, y la frustración prematura del proceso de industrialización, no dieron paso a este tipo de reforma” (Vélez y Rojas, 1989: 16). A esto se añaden otros dos factores que han incidido de manera recurrente en el desarrollo de la educación: el papel hegemónico desempeñado desde entonces por la Iglesia católica en el control de la educación, su administración y contenidos, así como las tensiones entre los partidos políticos en torno a proyectos modernizantes y democratizadores o no, de la sociedad: la educación fue un terreno fecundo para las luchas entre liberales y conservadores. Los hechos más ilustrativos de esta última situación en el siglo XIX, tanto para la educación como para el modelo de desarrollo, se dan alrededor de los sucesos de la reforma educativa radical: educación pública integradora de la nación, universalizante y laica, y la contrarreforma del gobierno de la Regeneración del “orden” económico, político y moral, que la sucede. En los dos períodos aparecen actores a favor y en contra del proyecto modernizador de la sociedad y de la orientación de la economía hacia el desarrollo industrial, tensiones que permean el ámbito de la discusión política en torno a la educación (Silva, 1989).

El siglo XX, agroexportadores entre el modelo sustitutivo industrial (el auge de la planeación educativa) y el ajuste neoliberal

En el contexto del modelo agroexportador –más exactamente, extractivo exportador (economía dependiente del mercado externo de pocos productos agrícolas y minerales)–, y tras la crisis derivada de la Guerra de los Mil Días, se expide en octubre de 1903 la Ley 39, o Ley Orgánica de la Educación, que fundamenta el ordenamiento jurídico del sistema educativo colombiano (Silva, 1989). Como señala Elvia Acuña (2002), esta ley se constituye en la primera reglamentación, aún incipiente, de la educación técnica industrial. “Buscaba fomentar una educación útil y práctica. Para la educación primaria señalaba que ‘... debe preparar para

el ejercicio de la agricultura, la industria y el comercio', y 'para la secundaria oficial ... debe privilegiar la formación técnica sobre la clásica'" (Acuña 2002: 5). La ley busca, entre otras metas expresas, que la educación sirva al fomento de la riqueza. Así,

la escuela pública... quedó definida como "esencialmente práctica" y encaminada a dotar al alumno de nociones que lo habilitaran para el ejercicio de la ciudadanía y lo prepararan para el trabajo en la industria, la agricultura o el comercio. Pero... se agregó en seguida su división en primaria urbana con un ciclo de seis años, y primaria rural con un ciclo de tres..., acentuando una discriminación que adquiere todo su significado si recordamos que a principios del siglo más de las tres cuartas partes de la población colombiana habitaba en el campo (Silva, 1989: 76).

En cuanto a la secundaria, la ley distingue entre secundaria clásica (humanidades) y técnica (práctica). Ésta última la ofrecía el sector oficial y se dirigía a los hijos de los obreros, en estrecha relación con las escuelas de artes y oficios. Su dirección estuvo ligada fundamentalmente a las comunidades religiosas.

En 1914 se expide la Ley 38, mediante la cual se pretende fomentar la enseñanza agropecuaria. Se crea entonces el Instituto Agrícola Nacional, y surgen escuelas prácticas de agricultura en varios departamentos. A renglón seguido, la Ley 74 de 1916

estableció la obligatoriedad de la educación agrícola y zootécnica en las escuelas primarias, urbanas y rurales, en las de artesanos "... con el objeto de suministrar enseñanza elemental en estas materias, con base en el conocimiento práctico de los cultivos, del manejo de arados y de pequeñas máquinas de labor". El Gobierno se comprometió a sostener el establecimiento de clubes agrícolas entre los alumnos de las escuelas. Con esta Ley se crea, además, la enseñanza normalista rural a nivel de pos-primaria con el fin de formar docentes para las escuelas rurales (Acuña, 2002: 8).

La educación rural continúa claramente ligada a los requerimientos de la economía agrícola extractiva y teniendo pretensiones de formación de la juventud inferiores a las de la ciudad.

El desarrollo, dirigido o no por el Estado, no resultaba de interés inmediato para la gran mayoría de los habitantes del Tercer Mundo que vivía del cultivo de sus propios alimentos, pues incluso en los países y colonias cuyas fuentes de ingresos principales eran uno o dos cultivos de exportación –café, plátanos o cacao– éstos solían concentrarse en áreas muy determinadas (Hobsbawm, 2001: 353-354).

Dos crisis internacionales habrán de incidir en esta época en la crisis del modelo agroexportador colombiano, centrado entonces, como ahora, en pocos productos, fundamentalmente extractivos, y dirigido a pocos mercados externos, para derivar en la transición hacia un nuevo modelo de desarrollo social: la Primera Guerra Mundial y la recesión de 1929. Un nuevo momento se avecina en la historia social, económica y educativa del país.

El modelo industrializador, sustitutivo de importaciones y el desarrollo de la educación técnica

Tras la crisis, Colombia, como los demás países de América Latina, enfrentados a la falta de divisas por la caída de las exportaciones, comienza a transitar del modelo agroexportador al de sustitución de importaciones (isi o msi), primero de manera espontánea y, tras la Segunda Guerra, con la orientación planificadora y dirigida de la Cepal. Se trata de fortalecer las industrias (producción de bienes de consumo y materias primas, principalmente) y el comercio, orientándolos hacia una menor dependencia externa y a la consolidación del mercado interno; el polo de la producción se empieza a trasladar a los centros urbanos y, con ello, la población. “La crisis tuvo también repercusiones en el desarrollo rural, entre ellas el inicio de una descomposición de las formas tradicionales de producción agraria” (Vélez y Rojas, 1989: 18).

Los gobiernos liberales: la Revolución en Marcha

Ya en el gobierno de Olaya Herrera resultaba evidente que la economía y las instituciones, para modernizarse, requerirían cada vez mayores calificaciones educativas de trabajadores y funcionarios. Durante esa administración se encuentra un hito para la educación rural: el Gobierno elimina las diferencias entre escuela urbana y escuela rural, y establece un primer ciclo de educación general de cuatro años y un segundo ciclo de dos años orientado a la formación práctica para la agricultura y la industria. En secundaria, propende por un bachiller general, con amplia formación humanística, contrario a las recomendaciones de la Misión Alemana de adoptar un sistema dual (Jaramillo, 1989).

El gobierno de López Pumarejo, de la llamada Revolución en Marcha, desde el primer día asume este reto. Aline Helg destaca que en el discurso de su posesión se refiere de manera enfática a la necesidad de “... formar administradores, financieros y diplomáticos, lo mismo que soldados, aviadores y marinos, artesanos y agricultores, obreros calificados y empleados”.

López Pumarejo toma algunas medidas orientadas a modernizar el país, distribuyendo algunas tierras (sin que se trate de una reforma agraria a fondo) y ampliando derechos laborales. En educación emprende un proceso de renovación del sistema educativo, con el propósito de hacerlo

nacionalista, modernizador y democrático, capaz de preparar los obreros y técnicos que necesitaba la industria, los campesinos que requería una agricultura tecnificada y los ciudadanos, hombres y mujeres, que serían el soporte de una sociedad más democrática, dinámica e igualitaria, dotados no sólo de una moderna preparación científica, sino también de una conciencia nacionalista... capaces de actuar con lucidez y sentido crítico... (Jaramillo, 1989: 91-92).

Igualmente, brinda mayores oportunidades de acceso para la educación de las mujeres. En 1934, para implementar efectivamente su política, López Pumarejo fortalece el gasto del Estado en educación, cuadruplicándolo: 10% del presupuesto nacional. Para las zonas rurales se destaca la creación, ese mismo año, de las Escuelas Normales Rurales. Entonces sí, ¡la revolución educativa estaba en marcha!

En 1938 es de especial importancia para la educación técnica la creación en el Ministerio de Educación de

la sección de enseñanza industrial, con el doble propósito de calificar a los estudiantes de acuerdo con los requerimientos de las empresas, y de promover la construcción de talleres propios, por parte de los egresados. Se consideró de suma importancia la capacitación de los docentes técnicos y la dotación de los talleres. Aunque estos objetivos no se cumplieron cabalmente por falta de presupuesto, es necesario resaltar que algunas tradicionales Escuelas de Artes y Oficios se transformaron en Institutos Profesionales, Institutos Complementarios o Escuelas Complementarias en las que se impartía una formación tanto práctica como académica (Gómez, Turbay *et al.*, 1993: 5).

La educación técnica, no obstante las dificultades, estaba en una fase de transición entre el modelo tradicional y un modelo que se adecuara más a los requerimientos del propósito industrializante y modernizador.

Otro aspecto de interés para la política educativa, y en particular para la educación popular y rural, fue la creación durante la administración de

Luis López de Mesa, de la Comisión de Cultura Aldeana, como un plan global de integración de la aldea colombiana. Su propósito era mejorar la vida social de la localidad por medio de una “Casa Social”... La escuela tenía la importante tarea de vincular la labor de las diferentes personas encargadas del desarrollo de la comunidad...

Comenta Helg (1980) que... la Comisión (... a través de distintas estrategias llegó a la siguiente) conclusión: las condiciones de alimentación, higiene y salubridad en el campo eran tan deficientes que una reforma educativa re-

quería también de un programa que mejorara estas condiciones. En efecto, se iniciaron programas de salubridad y se fundaron los primeros restaurantes escolares en un intento por mejorar la calidad de la educación primaria (Vélez y Rojas, 1989: 18-19).

La transición liberal-conservadora, periodo crítico para el proyecto modernizador

Como una constante que se hará presente en el desarrollo de las relaciones entre educación y desarrollo, la formación técnica del talento humano del país es insuficiente para los requerimientos del desarrollo industrial. Esto, en parte, por el escaso valor social que se le ha atribuido en la práctica, ahora como entonces. De otro lado, quizás porque entonces como ahora no se ha emprendido en serio un proceso de fuerte industrialización, manteniendo en el fondo una vocación fundamentalmente extractiva y exportadora de pocos productos a pocos mercados.

El proyecto liberal encuentra fuertes resistencias (entre otras por su proyecto educativo), y habrá de retornar al poder el partido conservador que, sin embargo, de acuerdo con las tendencias internacionales vigentes, continúa empeñado en el modelo sustitutivo de importaciones y en adecuar, al menos parcialmente, la educación a los fines del mismo. Todo esto en medio de la segunda guerra y la posguerra, período este último que dará origen a la Cepal, cuyo objeto será contribuir al desarrollo de los países de América Latina, a partir de fuertes procesos de planeación de la industrialización de estos países y su orientación hacia el mercado interno. Algunos países de la región (Brasil, México y Argentina), que luego se conocerán como parte de los nuevos países industrializados, NIC, emprenderán este camino en profundidad; otros, como Colombia, sólo lo harán parcialmente (Hobsbawm, 2001) y se mantendrán entre un discurso alrededor del desarrollo industrial y la modernidad y unas prácticas económicas y sociales en perpetua tensión entre, por un lado, la focalización en la vocación primario- exportadora y la no focalización de la misma y, por otro lado, un modelo conservadurista, elitista y autoritario en lo social, con fuerte influencia de la Iglesia católica, y un proyecto laico, pluralista y democratizador.

La década del cuarenta resulta especialmente relevante para los antecedentes de la educación técnica y la educación rural en el país. Como se dijo anteriormente:

A pesar del estímulo a la educación técnica industrial, durante la década del cuarenta fue evidente un creciente desfase entre las necesidades industriales y la formación de personal calificado de nivel “intermedio”. Esta situación condujo, en 1948, a la reglamentación oficial de distintos niveles de “formación para el trabajo”, así: cursos para obreros, escuelas de capacitación obrera, escuelas de artes y oficios, institutos técnicos industriales, facultades

técnicas y universidades técnicas. En el Ministerio de Educación se organizó el Departamento de Educación Vocacional, encargado de definir las finalidades de cada tipo de establecimiento (Gómez, Turbay *et al.*, 1993: 5).

Se organizan así, para el caso de la educación secundaria en los institutos técnicos industriales, distintos tipos de formación: un primer ciclo de cinco años que conduce al título de “experto” y un segundo ciclo de dos años para obtener el título de “técnico”. Estos institutos se constituyen en la simiente fundacional de los institutos técnicos que existen en la actualidad en distintas modalidades. Desde entonces, contaron con una menor valoración social orientándose la demanda preferentemente hacia la modalidad académica del bachillerato. Por su parte, las escuelas de artes y oficios, de tres o cuatro años de estudios secundarios, conducen al título de “perito”. De este modo, el gobierno conservador imprimía un fuerte impulso a la educación técnica de nivel medio, en consonancia con los requerimientos del modelo de sustitución de importaciones.

En lo referente a la formación técnica agrícola también se encuentran en este periodo algunas expresiones del proyecto modernizador.

En 1941 se propone la creación de algunas condiciones económicas favorables para los egresados con título en agricultura: adquisición de tierra (Ley 164/1941) y acceso a créditos (Decreto 543). En el mismo año se estipula la creación de granjas escolares en las escuelas rurales y se implementa el programa de educación vocacional agrícola con la creación de las escuelas vocacionales agrícolas, que se constituyen prácticamente en el primer antecedente de la educación técnica secundaria agrícola. En este primer momento, esta educación se desarrolla a partir de la implementación de proyectos productivos en las granjas escolares. Posteriormente, en 1946, se permite a los estudiantes la distribución y participación en los beneficios y ganancias obtenidas en dichos proyectos productivos escolares (Acuña, 2002: 9).

En el contexto general del desarrollo, cabe señalar que en la década del cincuenta entra ya en pleno el modelo de sustitución de importaciones, orientado por la Cepal desde finales de los años cuarenta. Este organismo hará un fuerte énfasis en el fortalecimiento de los países de América Latina en materia de planeación del desarrollo en los ámbitos económico y social. Colombia adoptará en este contexto un modelo mixto, entre la industrialización de cara a la sustitución de importaciones y la prevalencia de un fuerte componente agrícola en la economía, manteniendo su vocación exportadora fundamentalmente de bienes primarios, como fuente central de divisas. Las exportaciones continuarán orientadas fundamentalmente hacia Estados Unidos, y en mucho menor grado al mercado interno latinoamericano, como pretendía el modelo cepalino. Este modelo continuará vigente hasta la década de los ochenta.

Un modelo como el que propone la Cepal, con un fuerte componente industrializante en lo económico, supone fortalecer la capacidad tecnológica de la industria nacional y elevar los niveles educativos de la población en forma considerable, promoviendo de modo importante la educación técnica tanto para el sector primario como para el secundario y el terciario de la economía. Colombia acometerá algunos esfuerzos en esta dirección, aunque los mismos serán insuficientes, tanto en el campo del desarrollo tecnológico como en el de la formación técnica.

Violencia liberal-conservadora, dictadura y educación

Llega luego el período conocido como “la Violencia”, que impacta fuertemente el sistema educativo en campos y ciudades. Los colegios se convierten en cuarteles, y los jóvenes varones son reclutados para la guerra por los bandos enfrentados. La escuela rural se ve diezmada y se incrementa el éxodo del campo a la ciudad. Según Helg, aparece en la clase hegemónica la necesidad de “volver el campesino al surco y la mujer al hogar”. La educación vuelve a tener un papel fundamental en la moralización y el control social, para lo cual se devuelve su conducción y administración a la Iglesia: ante la ausencia de una ética laica, sólo las congregaciones católicas pueden contribuir a devolver el orden, tal como ocurrió en el siglo anterior.

Los primeros esfuerzos de planeación educativa en Colombia se realizan durante los años cincuenta. Sus principales antecedentes son los estudios realizados tanto por la Misión Currie², como por la Misión Lebret³.

Del análisis diagnóstico del Informe de la Misión Currie sobre la educación en Colombia en 1947 (BIRF, 1950) cabe destacar algunos elementos de interés:

- 44% de la población mayor de siete años (que en total era de casi nueve millones), es analfabeta.
- Hay problemas de oferta educativa tanto en términos cuantitativos como de calidad.
- La educación secundaria (que para entonces se inicia tras cuatro años de primaria) tiene baja cobertura y altas tasas de deserción.
- La calidad de los docentes en primaria y secundaria es baja.
- La oferta educativa prevalente es de carácter privado.

² “Bases de un programa de fomento para Colombia”. Informe de una misión dirigida por Lauchlin Currie y auspiciada por el BIRF en colaboración con el gobierno colombiano. 1950.

³ “Estudio sobre las condiciones de desarrollo en Colombia”. Misión Economía y Humanismo. Informe Lebret. 1958.

De particular interés para las relaciones educación y desarrollo en este período son las siguientes conclusiones de la Misión:

El Informe llama la atención sobre el escaso número de bachilleres que se gradúan cada año, número que es: "... sorprendentemente reducido para un país de cerca de 9 millones de habitantes, especialmente si se considera que la escuela secundaria debería ser la fuente principal de producción de técnicos, empleados y otros funcionarios necesarios en Colombia para el desarrollo de la economía".

En cuanto a la educación vocacional... el Informe señala que pese al hecho de constituir ésta un objetivo primordial de desarrollo educativo y habersele otorgado especial importancia en los últimos años, su evolución ha sido muy limitada debido a la falta de recursos.

Existían además en esa época las llamadas "escuelas complementarias" (209 en total) en las que se ofrecía un curso de dos años a los egresados de la primaria para "complementar" su educación general al tiempo que se daban cursos técnicos o manuales sencillos.

Las especialidades ofrecidas en las escuelas industriales y de artes y oficios eran las siguientes:

mecánica, fundición, herrería, soldadura, electricidad, platería, sastrería, motores, trabajo en metales y electricidad, carpintería y ebanistería, zapatería, talabartería, tenería, tipografía, cerámica y dibujo industrial. Sin embargo, el Informe señalaba que estas especialidades no satisfacían las demandas del sector productivo.

En el Informe Currie se propone mejorar la educación primaria y la educación vocacional –en este orden– como prioridades económicas fundamentales. Para tal fin se plantea la necesidad de ampliar la cobertura, aumentar el número de construcciones escolares y capacitar a los docentes de estos dos niveles. Además, para la enseñanza industrial de artes y oficios se plantea la importancia de establecer mecanismos de cooperación entre el Gobierno, las instituciones educativas y la industria. Así mismo señala la importancia de efectuar fuertes inversiones en equipos, laboratorios, talleres, bibliotecas e infraestructura para la educación industrial (Turbay, 1990: 42-44).

No obstante, la política educativa real en la época se debate entre dos intenciones: mantener el orden social y formar para la modernidad. En este contexto, a propósito de los destinos que marcan el desarrollo de la educación rural durante el gobierno conservador en este período, Aline Helg (1989) nos refiere que:

En 1951, según el Ministerio de Educación, “la urgencia era hacer regresar el pueblo trabajador a la moral cristiana y al surco abandonado”, sin preocuparse por analizar las causas del éxodo rural. En el año siguiente, el ministro Lucio Pabón Núñez separó la educación agrícola del Departamento de Enseñanza Técnica para integrarla a un nuevo Departamento de Educación Campesina, diseñado especialmente para impedir a los alumnos pasar a otros sectores de la enseñanza. Los años de estudio para obtener el diploma quedaron reducidos a dos, con el fin de disminuir la deserción escolar. Al mismo tiempo se multiplicó la creación de escuelas agrícolas en todo el territorio nacional...

La reforma no era la adecuada para solucionar los problemas de la enseñanza agrícola en su ligazón estrecha con los de la agricultura. En 1957 (estando ya en el poder el dictador Gustavo Rojas Pinilla) faltaba todo por hacer. En este conjunto bastante deprimente se destacaba (a partir de 1946) la iniciativa por la Federación Nacional de Cafeteros para crear concentraciones rurales en zonas de mediana propiedad agrícola. Esta iniciativa contribuyó a la formación de técnicos agrícolas, sirvió a la difusión de métodos más eficientes de trabajo y cumplió con su objetivo declarado de contribuir a la estabilización de la población cafetera. (Helg, 1989: 130).

Otro programa que merece destacarse en este contexto es la creación en 1959 de los núcleos e internados rurales, orientados a brindar atención integral a las zonas rurales más devastadas por la violencia. Según Acuña (2002):

En ese primer momento, los núcleos formaban parte de un programa de rehabilitación social posterior a la “Violencia”, por lo que para su implementación se creó la Oficina de Rehabilitación, adscrita al Ministerio de Gobierno. Posteriormente se logró expandir a otras zonas y pasó a ser dirigido desde el Ministerio de Educación Nacional, donde se conciben como parte del Programa de Núcleos e Internados Escolares.

Cada núcleo ofrecía desde educación preescolar hasta educación de adultos y no formal, incluyendo programas para fortalecer las organizaciones sociales y comunales. Era constituido por una escuela central y de 10 a 15 escuelas seccionales, en las cuales se ofrecía servicio educativo y de asistencia a sus respectivas comunidades, tales como: orientación técnica para las faenas agrícolas, alfabetización, educación infantil, promoción a la ejecución de obras de mejoramiento de la infraestructura comunal, etc. Utilizaba metodologías de la Investigación Acción Participación (IAP) que garantizaban la incorporación de la población en la ejecución de sus programas de desarrollo comunitario. El equipo docente contaba con una variedad de

profesionales y cargos: mejoradores de salud, mejoradoras del hogar, jefes de taller, expertos agrícolas y orientadores técnicos pedagógicos.

A diferencia de los núcleos escolares, los internados rurales, creados simultáneamente, ofrecen servicio habitacional (internado) a aquellos estudiantes que por razones económicas o geográficas presentan dificultades para asistir normalmente a la institución (Acuña, 2002: 11).

Para la formación técnica en general se destacan, además, en la década del cincuenta:

- La existencia de unas cincuenta instituciones de educación industrial fundamentalmente públicas, pues por los costos que implican los bachilleratos industriales no han interesado al sector privado, con excepción de la comunidad salesiana. Los títulos de bachiller técnico, no obstante su mayor duración que el académico, continúan teniendo menor valor social.
- La creación del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA⁴ en 1957, orientado a brindar formación específica para los puestos de trabajo que requerían las empresas. Con tal propósito, se creó un impuesto a la nómina, aún vigente, garantizando su financiación y facilidades para evitar la obsolescencia técnica que ha caracterizado a la mayor parte de los bachilleratos técnicos, por su desvinculación del sector productivo y los costos de los equipos. Con la formación del SENA se pretendía capacitar para puestos específicos de trabajo, lo que constituía una diferencia con la educación técnica secundaria, que formaba para el mercado de trabajo de un sector en general.
- La creación del Icetex, en 1950, para promover la formación de técnicos de nivel superior o profesionales, en el exterior a través de créditos y becas o en el país vía crédito educativo.

El Frente Nacional: tres décadas entre el auge y la crisis del modelo cepalino

Tras la derrota de la dictadura en 1957 se crea el Frente Nacional, y se acuerda una sucesión de poderes compartidos entre los dos partidos tradicionales, el liberal y el conservador. Sus proyectos políticos, tradicionalmente enfrentados en la arena de las decisiones educativas, irán mostrando menor confrontación, por lo menos en el campo de la educación. En cambio, irán adquiriendo un peso cada vez mayor en el destino de las políticas, las agencias y los organismos internacionales, a la par que se evidenciará en adelante una alta dependencia de las políticas de los planteamientos y las decisiones del gobierno de turno.

⁴ El SENA es una adaptación a Colombia del modelo brasileño del Senai, con sensibles diferencias.

Con pocas excepciones honrosas, el Ministerio de Educación irá quedando bajo la dirección de cuotas políticas, más que de dirigentes públicos pensadores y gestores de la educación. No obstante, es la época del florecimiento de la planeación educativa en Colombia, en consonancia con las tendencias internacionales y los requerimientos de las agencias. Surgen los primeros planes educativos propiamente dichos a partir de 1961, como parte de los planes de desarrollo de los gobiernos.

A propósito de las improntas que la política internacional frente al desarrollo dejará en la educación del país, Vélez y Rojas (1989) refieren que:

De acuerdo con las políticas delineadas por el programa “Alianza para el Progreso”, en 1961 se acordó la financiación de proyectos educativos encaminados a formar una fuerza laboral para impulsar el desarrollo económico de los países miembros. Eso dirigió la planeación educativa hacia la extensión y desarrollo de la educación a nivel medio, siguiendo las recomendaciones siguientes:

“La realización de estudios para determinar las variadas necesidades de mano de obra calificada que requiere el desarrollo industrial, la reforma agraria y la promoción agrícola, los planes de desarrollo social y la administración pública en todos sus niveles... La reforma y extensión de la enseñanza media, de tal forma que una proporción mucho más alta de la nueva generación tenga oportunidades para continuar su educación general y recibir algún tipo de formación vocacional o preprofesional de alta calidad”.

(Plan Decenal de Educación de la Alianza para el Progreso). (Vélez, Rojas 1989: 27)

Se expande a partir de esta época del Frente Nacional la cobertura educativa, especialmente en la primaria. También crecerá la educación secundaria, en particular la académica. Se mantendrá y seguirá acentuando la brecha urbano-rural, en especial en este último nivel.

Adicionalmente, durante esta etapa cabe recordar la presencia en el país de tres misiones internacionales que trabajan el tema de la educación y la formación para el trabajo: la Misión Lebret (fines de la década del cincuenta), la Misión Warner (en los sesenta) y el Programa de la OIT para Colombia: Hacia el pleno empleo (finales de la década del sesenta y año 1970). Todas habrán de referirse a los vacíos recurrentes en materia de educación y formación para el trabajo, y a sus discrepancias con las pretensiones del modelo económico así como su incidencia negativa en la productividad y el crecimiento⁵.

⁵ A propósito, Vélez y Rojas llaman la atención en torno a que es en esta época cuando se produce el auge de las teorías del capital humano.

El Informe Lebret (1958) parte de un análisis de la escolaridad en el país con base en datos del censo de 1951 encontrando una tasa de analfabetismo del 44% y bajos índices de escolarización en la población infantil: más de la mitad de los niños de las ciudades no superan los dos años de escuela, y en el campo el promedio de asistencia escolar no supera un año para más del 50%. Los docentes se caracterizan por la baja calidad y, en las zonas rurales, adicionalmente son insuficientes.

En cuanto a la enseñanza profesional, el Informe Lebret afirma que no constituye una prioridad educativa en el país y recomienda su expansión y consolidación en la educación secundaria, con miras a contribuir al desarrollo económico colombiano. Refiriéndose concretamente a la enseñanza industrial

considera que esta oferta educativa no satisface las necesidades derivadas del crecimiento económico ni en cantidad de egresados ni en tipo de programas ofrecidos. En este sentido se señalan los problemas siguientes:

- Desadaptación entre la enseñanza industrial y el estado de la evolución económica.
- Insuficiente coordinación con los organismos de planeación y los organismos profesionales.
- Insuficiencia y mala calidad del material de enseñanza...

El Informe Lebret plantea un conjunto de recomendaciones de política educativa sobre la educación técnica secundaria. Partiendo de la convicción de la necesidad de impulsar la formación de técnicos, especialistas y obreros calificados, con el fin de contribuir a la modernización económica y social del país, se propone fortalecer la acción del Ministerio de Educación en la formación industrial y artesanal, adaptándola a las necesidades del país. Con tal fin se proponen las siguientes políticas educativas:

- i. La reestructuración de la enseñanza industrial con miras a adaptarla a las necesidades económicas del país. Para ello: “Deben desarrollarse especialmente dos secciones cuya insuficiencia es perjudicial para el país... una sección de capacitación obrera, destinada a la capacitación rápida de los obreros adultos... (y) ... una sección artesanal...”. Así mismo, se sugiere formar a nivel técnico no sólo el personal de base –como hasta el momento se venía haciendo–, sino también responder a los requerimientos de formación del “personal intermedio: capataces, sobrestantes, jefes de fabricación, jefes de personal, jefes de oficina. Las escuelas industriales pueden fácilmente modificar algunos de sus cursos a fin de preparar a sus alumnos para esos empleos”. Por último, se sugiere en este punto la necesidad de crear tanto una universidad técnica para la formación de cuadros superiores en el sector industrial, como la organi-

zación de escuelas normales técnicas que formen docentes para la modalidad industrial.

- ii. El establecimiento de mecanismos de coordinación con las empresas productivas, con el fin de responder adecuadamente a sus necesidades. Para ello se propone la creación de un comité consultivo nacional organizado por sectores y ramas de actividad, que informe al Ministerio sobre las necesidades del sector así como sobre sus características y proyecciones, al tiempo que facilite al alumnado la realización de prácticas en las empresas.
- iii. La creación de un mecanismo financiero, por ejemplo un impuesto a las empresas, con el fin de dotar a la enseñanza industrial de establecimientos y equipos para su crecimiento y cualificación.
- iv. Motivar a los estudiantes de secundaria para optar por la educación técnica en consideración a las ventajas que en términos de oportunidades de empleo ésta ofrece, y establecer mecanismos para facilitar el paso de la secundaria académica a la técnica (Turbay, 1990: 49).

En los planes educativos durante la década del sesenta reviste especial importancia histórica para la educación media la referencia que se hace en el Plan General de Desarrollo Económico y Social (1961-1964) al crecimiento que ha tenido este nivel educativo y a la problemática que representa el volumen de egresados de la modalidad académica en términos de crecimiento de la demanda por educación superior, mientras que las escuelas técnicas resultan insuficientes para satisfacer los requerimientos de mano de obra calificada y semicalificada para el sector productivo. En este contexto define como curso de acción para la educación media (léase bachillerato) que:

... se pretende dotar al país de institutos de este tipo, para que en cada lugar y cada región llenen las necesidades de la población según la índole de sus ocupaciones, sus recursos naturales y humanos y el ordenamiento de su desarrollo económico-social... En materia de escuelas vocacionales como las agrícolas, comerciales e industriales, su establecimiento se hará en función de los nuevos frentes de trabajo y del tipo de actividades que se vayan originando o ampliando. La enseñanza se adaptará tanto a los requisitos técnicos de la profesión u oficio como a las peculiaridades de oferta y demanda de empleados y trabajadores (MEN, 1986: 26).

De interés tanto para lo rural como para la pertinencia educativa en general en este Plan, es la propuesta de reestructuración de los programas de estudio adaptándolos a las necesidades regionales y locales.

En 1962, mediante el Decreto 45 se reforma el bachillerato, en consonancia con las recomendaciones de la Alianza para el Progreso. Se le asignan:

... objetivos terminales: preparación para los estudios superiores mediante el bachillerato clásico de 6 años, o la posibilidad de incorporarse al mundo del trabajo a través de un ciclo de educación técnica vocacional que prepara expertos “de los cuales se halla tan necesitado el país y que hasta la fecha no han recibido el impulso sistemático que es indispensable aplicarles”... Sin embargo, según la reforma, aquellos que terminaban el ciclo técnico-vocacional no podían continuar estudios universitarios a menos que retornaran al 5º y 6º curso del bachillerato tradicional. Por consiguiente, el bachillerato clásico conservó una valoración por encima de las otras modalidades.

... El bachillerato agropecuario se reorganizó de manera que las escuelas vocacionales ofrecieran el ciclo básico con orientación agropecuaria en las horas coprogramáticas... (Vélez y Rojas, 1989; 29).

Entre 1964 y 1965 se lleva a cabo la Misión de Planeamiento para la Educación Nacional, con la colaboración de varios organismos internacionales (Unesco, Usaid, BIRF): Informe Warner (1965). De acuerdo con Vélez y Rojas (1989), las conclusiones que arroja a propósito del tema que nos interesa son:

Colombia tiene una gran deficiencia de recursos humanos entrenados, necesarios para el desarrollo político y económico del país, y esta deficiencia tiene su origen en los programas educacionales inadecuados a todos los niveles...

Warner propuso un plan global para mejorar la educación secundaria. Dentro de sus recomendaciones plantea la necesidad de construir escuelas comprensivas⁶...

Desde ese momento el gobierno inicia cambios como el del Decreto 603 de 1966 por medio del cual reorganiza la educación agrícola de nivel medio, crea las carreras intermedias agropecuarias y convierte las normales agrícolas en Institutos Técnicos Agrícolas, ITAS (Vélez y Rojas, 1989: 29).

Así mismo, se propone que todos los planteles educativos de bachillerato se diversifiquen y ofrezcan, cuando menos, dos modalidades. En la práctica, sin embargo éstas devendrán, en la mayor parte de los casos para los bachilleratos académicos en énfasis: ciencias y matemáticas o humanidades y sociales.

De cara a implantar el modelo de las *comprehensive schools* recomendadas por el Informe Warner, el Gobierno solicita el apoyo del Banco Mundial, y en 1969,

⁶ Se refiere a la adopción del modelo de las *comprehensive schools* de Estados Unidos, que dará lugar posteriormente a la creación de los INEM.

mediante Decreto 1962, se estableció en el país la enseñanza media diversificada. Se crean los Institutos Nacionales de Educación Media, Inem, que deben cumplir el doble propósito de ofrecer educación con amplia cobertura en diferentes ramas del saber, preparando sea para la continuación de estudios superiores o para el ingreso en el mundo del trabajo. Los INEM se construirán en la década del setenta y estarán, junto con los ITAS, bajo la dirección del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE).

También en esta década surgen, por iniciativa privada de la Iglesia, los Hogares Juveniles Campesinos que, al igual que los INEM, se ampliarán en la década del setenta. Su fin era facilitar la educación de la población infantil y juvenil dispersa, ofreciendo internados a los estudiantes de ambos sexos. A ellos se articulará luego el programa de Granjas Integrales Autosuficientes (monseñor Iván Cadavid, 1987).

En la década del setenta se destacan tres fuentes como antecedentes clave para la política de la educación media técnica rural, EMTR: las recomendaciones de la OIT Hacia un pleno empleo y los planes: Plan Quinquenal de Desarrollo Educacional (1970-1974) y Las Cuatro Estrategias (Plan de Desarrollo 1970 a 1974). De estos documentos cabe destacar algunos aspectos para la comprensión histórica de la EMTR y sus implicaciones para una política.

En “Hacia el pleno empleo. Un programa para Colombia” (OIT, 1970), estudio que busca establecer las causas del desempleo en el país y proponer alternativas para enfrentarlo, se hace un fuerte énfasis en el papel de la educación y sus relaciones con el trabajo. Igualmente, considera a la educación como factor del desarrollo (crecimiento económico y mejoramiento de indicadores sociales). Llama la atención sobre los problemas de calidad y eficiencia de la oferta educativa nacional y, muy especialmente, sobre las deficiencias de la educación en el sector rural, donde se encuentran, entonces como ahora, las mayores brechas. Igualmente, destaca la escasez de personal técnico especializado, en especial de cuadros intermedios.

Recomienda, en primer lugar, ampliar la cobertura en el sector rural y hacerla más pertinente y de mayor calidad para detener la migración a las ciudades (para esta época ha comenzado a invertirse la composición urbano-rural de la población del país). En segundo lugar, además de mejorar la calidad de la educación en general,

... en relación con la estrategia de empleo consideramos conveniente crear una nueva estructura, que se iría aplicando gradualmente durante el decenio de 1970, y que podría abarcar una enseñanza primaria básica de siete años (4 + 3), seguida generalmente de dos años de formación profesional, como una etapa preliminar a una preparación profesional específica realizada por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) u otras instituciones especializadas de formación.

En tercer lugar, mediante la creación de mecanismos de coordinación intersectorial, establecer una mayor relación entre la expansión de la educación técnica y superior, y las necesidades de calificación del personal derivadas de la estrategia de empleo adoptada (Turbay, 1990: 57).

De interés para la educación técnica rural de nivel medio es la creación, en 1971, de las Concentraciones de Desarrollo Rural, CDR, en el marco del plan de gobierno Las Cuatro Estrategias (1970-1974). Las concentraciones surgieron “...como el instrumento para ejecutar políticas de desarrollo rural... a través de la acción concertada de los ministerios de Educación, Agricultura, Salud y Gobierno, con la participación de los institutos descentralizados adscritos a los mismos” (Álvarez, 1987: 71). Así mismo, se pretendía promover desde allí la participación de las comunidades en el desarrollo del campo, hacer sinergias desde lo local en programas gubernamentales, y con ello optimizar el uso de los recursos con mayor eficiencia.

En educación se busca responder a “la necesidad de extender el servicio educativo como mínimo hasta el 9º grado, a las zonas rurales e integrar sus acciones con las de otros sectores...” (Álvarez, 1987: 71). Se propende porque la educación se aadecue al contexto y sea pertinente para el desarrollo rural, para lo cual debe articularse con otros sectores de la economía y la vida nacional.

La institución educativa se configura como la sede central de la CDR, alrededor de la cual se articulan en una estrategia de nuclearización escolar otras escuelas satélites y vinculadas, así como los programas de las distintas agencias gubernamentales. En la sede central se ofrece educación primaria, secundaria y media vocacional en los grados 10º y 11º, así como educación para adultos. Las escuelas asociadas ofrecen hasta quinto de primaria.

Se asignan a la CDR docentes en las áreas académica y media vocacional, al igual que recursos físicos y materiales para la formación técnica en las áreas agropecuaria y de promoción comunitaria. Así mismo, trabajan en ella ingenieros y técnicos en distintos campos requeridos para el desarrollo rural integral.

El Decreto “... 768 de 1973 establece el programa de CDR y crea 57 concentraciones a nivel nacional” (Álvarez, 1987: 74). Para 1987 el mismo autor reporta que funcionan 39.

Simultáneamente, continúan ofreciéndose los INEM, los institutos técnicos en distintas modalidades, las CDR y el bachillerato académico. En 1976 se expide el Decreto 088 mediante el cual se pretende que la educación media vocacional se diversifique en modalidades “... con el doble propósito de preparar al alumno para los estudios superiores y para el ejercicio laboral en profesiones técnicas y auxiliares” (Artículo 10º). Toda institución secundaria debería ofrecer al menos dos modalidades, generalmente la académica y otra de carácter técnico. De manera generalizada, la diversificación de los colegios de bachillerato académico no

seguiría este modelo sino la creación de énfasis en los campos de ciencias y humanidades. Posteriormente, en el Decreto 1419 de 1978 se especifican las características y formas organizativas de la diversificación en tres tipos de bachillerato: en ciencias, en tecnologías y en arte.

Además, en este momento y como parte del programa de gobierno Para Cerrar la Brecha (1978-1982) se reorganiza la educación en dos niveles, una básica primaria y secundaria de 9 años, y un nivel medio diversificado para los grados 10º y 11º. Se reestructura así todo el bachillerato, homologándolo a seis años de duración incluso para los institutos técnicos.

La política de “diversificación” había sido propuesta como una respuesta del sistema educativo a la continua problemática del bachillerato general, cuya crisis en la década del sesenta había conducido a la creación del modelo INEM: altos niveles de desempleo y subempleo de bachilleres, alta demanda por estudios universitarios tradicionales, bajos niveles de calificación ocupacional de la fuerza laboral y alta deserción en la secundaria (50% - 60%). Ante esta recurrente problemática del nivel secundario se planteaba la necesidad de promover la diversificación curricular en este nivel, de tal manera que estimulara la demanda de educación pos-secundaria hacia modalidades distintas a las académico-universitarias tradicionales.

Sin embargo, tanto en el caso del modelo INEM como de la política de diversificación, debido al carácter exógeno del primero y a la improvisación de la segunda, se desconoció la larga e importante experiencia curricular, pedagógica e institucional en educación técnica, de los institutos técnicos industriales y agrícolas, ya existentes desde la década del cuarenta. El adecuado conocimiento y la evaluación de esta importante experiencia educativa hubieran seguramente aportado elementos significativos para la reforma de la educación secundaria... Se optó además por suponer que el bachillerato general se reformaría mediante la política de “diversificación”, cuya generalización a todos los establecimientos educativos se realizó de manera improvisada, por decreto... Se desconocieron los requerimientos curriculares, institucionales, económicos y culturales que garantizarían la adecuada implementación del concepto de “diversificación”.

Como consecuencia, la política de “diversificación” se redujo a la organización de diversas modalidades vocacionales, generalmente de carácter práctico y aplicado, que no constituyen una verdadera alternativa –ni educativa ni de estatus social– a la modalidad académica predominante, por lo cual no se generó una verdadera experiencia de diversificación curricular en la secundaria. En efecto, en 1988, el 75% de la matrícula en el nivel secundario continuaba concentrado en la modalidad académica. Sólo el 3,6% se ubicaba en la modalidad técnica industrial, 3,5% en la pedagógica, 1,6%

en la agropecuaria, y el 11,7% pertenecía a la modalidad comercial, en la cual la matrícula es predominantemente femenina (77%). (Gómez, Turbay *et al*, 1993: 9 y 10)

Crisis del modelo cepalino, globalización, apertura económica y educación en el modelo neoliberal

A partir de la crisis económica mundial de los setenta, el modelo de los estados de bienestar hace crisis y se inicia una reorientación del modelo de desarrollo mundial hacia uno de mercados abiertos y globales, que hará énfasis en la competitividad de las economías y propenderá por una reducción de las medidas de protección en lo económico y en lo social. Para el caso de América Latina, se considera a la década de los ochenta como una década perdida, y hace crisis el modelo sustitutivo de importaciones. Se propone entonces una política de ajuste neoliberal o neoconservadora, al decir de algunos y visto desde la Cepal, un periodo de ajuste neoestructural. Colombia se adentrará en este proceso desde finales de la década del ochenta, en el gobierno de Virgilio Barco y, muy especialmente, a partir del gobierno de César Gaviria, quien opta por una apertura acelerada y no gradual, como proponían algunos.

La década del ochenta se orientará en lo fundamental a reforzar la política anterior para la educación media y media técnica. Básicamente sus propósitos de política se orientarán a ampliar cobertura, sobre todo en la primaria, y se reglamentará la educación superior; desaparecen las carreras intermedias y se crean las modalidades técnicas, tecnológicas y universitarias para la formación profesional del nivel superior. Será más bien la década del auge de la alfabetización, la educación fundamental para zonas rurales y la educación popular de jóvenes y adultos, que recibirán atención prioritaria en tres gobiernos sucesivos.

En cuanto a la educación secundaria, se realiza en este periodo un estudio del Banco Mundial, coordinado por Psacharopoulos, con profesionales del Instituto SER de Investigación sobre los egresados de los bachilleratos colombianos. En dicho estudio se cuestiona a la educación secundaria técnica por sus elevados costos, y el paso de un número considerable de los bachilleres técnicos industriales a la educación superior (como si debiera ser una educación terminal y no fuese más bien un valor de este tipo de formación...), junto con el ingreso en el mercado del trabajo en condiciones laborales, que si bien son ventajosas al inicio, son rápidamente alcanzadas por los egresados de la modalidad académica.

En 1991 se promulga una nueva Constitución para Colombia desde una concepción en la que se pretenden conjugar el modelo neoliberal y el Estado social de derecho. Se promueve desde allí la descentralización administrativa y política, que ya se había iniciado. Cambia el papel del Estado central, y esto da origen a la promulgación en 1994 de la Ley General de Educación y a decretos reglamentarios de la misma. Igualmente, para el manejo del gasto público en educación con

carácter descentralizado aparecerán una nueva ley de transferencias y la Ley 745 mediante la cual se busca la reorganización del sistema escolar.

En consonancia con la propuesta neoliberal se reduce el Estado central y se transforma el papel del Ministerio de Educación. Así mismo, aparece en el horizonte educativo el discurso de la educación para la competitividad, para lo cual la educación técnica y tecnológica habrán de desempeñar un papel fundamental. Se crean varias misiones nacionales para debatir estos temas, entre las que se destacan la Misión de Ciencia y Tecnología, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, la Misión para la Educación Técnica, entre otras.

No obstante lo anterior, la Ley 115 de 1994 y el decreto reglamentario 1860 y, por tanto, el Ministerio de Educación, harán mayor énfasis en la educación básica (hasta el 9º grado) que manda la Constitución como educación mínima. La educación media se define como educación en los grados 10º y 11º, y se deja pendiente su reglamentación sin que, hasta la fecha, se haya efectuado. Igualmente, se deja abierta la opción para que los institutos de educación técnica y los planteles diversificados mantengan su carácter de tales. Se enuncia también la opción de pasar del noveno grado a la educación profesional aunque tampoco se reglamenta.

En la práctica del Ministerio se promueve la educación académica, aunque se adelanta un proyecto de educación en tecnología desde los primeros niveles escolares, centrado en el uso de herramientas de cómputo. En la década del noventa la educación media y el papel de la educación en la formación para el trabajo, no obstante su deber de aportar a la competitividad, quedarán olvidados. Será orientación práctica de los gobiernos durante esa década fortalecer la educación general en tanto se considera que brinda mayores niveles de competencias para el mercado laboral pero que, en la práctica, es continuar con el bachillerato académico orientado al ingreso en la educación superior de un número reducido de estudiantes.

Dentro de las nuevas funciones del Ministerio prevalecerán la gestión para asignación de las transferencias del gasto público en educación a las regiones, la evaluación de resultados, la construcción de lineamientos y estándares para la educación y la asistencia técnica para el desarrollo de las anteriores. Los proyectos pedagógicos y currículos se descentralizan a través de los Proyectos Educativos Institucionales, adoptando el modelo chileno que, para América Latina, ha devenido en el proyecto piloto por emular de acuerdo con las orientaciones de nueva política social de las agencias internacionales, como evidencia del éxito del modelo neoliberal. Como plantea Fernando Reimers (2002), imperan los modelos burocrático-administrativos centrados en la gestión de la educación como problema de oferta y demanda y de gestión eficiente del gasto público, que sin duda resultan importantes, pero lo hacen en desmedro de los modelos centrados en la escuela como sociedad del conocimiento, que también se deberían considerar.

También en esta década, y como corolario de la Ley de Ciencia y Tecnología que siguió a la Misión del mismo nombre, mediante la Ley 21 se destinan recursos para

el fortalecimiento de la educación técnica de nivel medio. Muchos planteles, para acceder a estos recursos, presentan proyectos de mejoramiento, y un número considerable de instituciones otras académicas aparecen ahora como colegios de educación técnica. Al parecer algunos lo han hecho de manera efectiva mientras que otros son técnicos de papel, haciendo que el efecto de este dispositivo y su manejo hayan devenido en una caja negra por investigar. La destinación específica de los recursos de Ley 21 será luego transformada mediante la Resolución 277 de 2003, quedando los mismos orientados a servir a finalidades diversas de aquellas para los cuales se creó el dispositivo.

En cuanto a la educación rural, en la década de los noventa surge –fruto de las conquistas de las marchas campesinas en el marco del contrato social rural entre el gobierno Samper y las organizaciones de los habitantes del campo colombiano, gracias al seguimiento que el Gobierno hace al compromiso adquirido y a los acuerdos derivados del mismo– el Proyecto de Educación Rural orientado a llevar educación básica primaria y secundaria con calidad a las zonas más deprimidas del campo colombiano mediante su focalización en los municipios más pobres, y dentro de éste. En el proyecto también se concibe la creación del componente para el diseño de una política para la educación media técnica rural. Ambos son formulados con el auspicio de la cooperación japonesa, y contarán con recursos de crédito del Banco Mundial; mientras que el proyecto de educación rural se mantiene vigente como alternativa para ampliar cobertura en zonas rurales con modelos flexibles, el proceso de formulación de una política de educación media técnica rural se trunca, junto con un proceso de reforma a la educación media, por falta de voluntad política. En lugar de optar por un trabajo de reforma que el país requiere, el proceso de trabajo por la educación media rural se sustituye por un par de programas para ampliar al nivel de media la posprimaria y otras.

En cuanto a la educación media y técnica, surgen en los noventa y comienzos del segundo milenio otras leyes que habrán de tener implicaciones para la población juvenil que siguen requiriendo reglamentación: la Ley 30 de educación superior y la Ley 749 para la educación superior de modalidades técnica y tecnológica, actualmente en reglamentación. Hacia la construcción de un sistema de educación técnica estas leyes, así como la que regula la formación SENA, habrán de revisarse y constituir parte de un sistema de formación profesional.

Ya en el siglo XXI, y tras dos décadas perdidas para la educación media, la situación dista de evidenciar un progreso serio. “La Revolución Educativa” (2002-2006) en su primera fase se limitó a formular un convenio de articulación con el SENA y una directiva para formar en competencias laborales, en lugar de asumir la reforma a la educación media que el país precisa. A esto han de plegarse también la educación media y media técnica rural, y las innovaciones habrán de venir de la complementación de los modelos flexibles del Proyecto de Educación Rural que, no obstante sus bondades, presentan aún falencias en materia de fortalecimiento

de la institucionalidad educativa que el país precisa para el desarrollo. Por lo demás, sólo existen las innovaciones provenientes del tesón de algunas experiencias aisladas asumidas por las regiones o las instituciones educativas y, al parecer, unas cuantas experiencias que reporta la evaluación del Plan Decenal en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica y Tecnológica.

Las preguntas y propuestas de política por una educación media rural incluyente y de calidad y una educación media técnica rural pertinente para la vida de los y las jóvenes de hoy, que habiten o no en zonas rurales, por demás transformadas y en proceso de transformación hacia realidades heterogéneas, continúa sin abordarse de manera seria, y tampoco se observan directivas orientadas a promover, o cuando menos, cerrar, las brechas de cobertura que excluyen a grupos significativos del campo colombiano de este nivel educativo y de una inclusión social efectiva que les permita vivir con dignidad y contribuir al desarrollo nacional, sea desde el campo o migrando a la ciudad. El reto es enorme: superar las improntas de la historia nacional de modo que la educación contribuya a la inclusión social y al logro individual mediante la potenciación de capacidades (en el sentido en que lo plantea Amartya Sen) y al desarrollo económico y social competitivo y con equidad.

Conclusiones y recomendaciones

En economía, como en educación, Colombia se ha debatido a través de la historia entre un discurso modernizante y democratizador, y una praxis que en mucho lo desdice o no termina comprometiéndose de manera decidida con el desarrollo en esta dirección; como resultado, ambos sectores presentan serias falencias, que dada la inequidad histórica repercuten sobre algunos grupos bajo la forma de organizaciones sociales proclives a la exclusión social o generadoras de formas de discriminación que niegan en la práctica a grupos de la población como muchos de los habitantes de las ruralidades colombianas (y otros) la posibilidad de gozar plenamente de sus derechos y de llevar una buena vida con dignidad. No obstante las políticas enunciadas para educación, desarrollo tecnológico y modelos productivos por los dispositivos en los diferentes momentos a través de la historia, el desarrollo del país en los planos económico y social continúa siendo altamente segmentado y heterogéneo, a más de inequitativo. Un análisis político de los discursos como los que acabamos de examinar *versus* las realizaciones efectivas, necesariamente lleva a interrogarse por la decisión y el compromiso de los grupos hegemónicos de construir un país moderno en lo económico y democrático en lo social o si, en realidad, han primado más que élites industriosas que contribuyen al crecimiento y la democracia, grupos mayoritariamente rentistas que poco se han ocupado de promoverlos.

En economía, el modelo de desarrollo continuó y continúa fundamentalmente orientado a la exportación de bienes primarios agrícolas y minerales; el desarrollo del sector industrial y el de servicios, al igual que el de la agroindustria,

sólo cuentan con escasos emprendimientos verdaderamente competitivos, a la vez que se descuidan los mercados internos. El país no dispone de condiciones que garanticen su seguridad alimentaria, y la población rural presenta los más elevados índices de pobreza e indigencia. Y, mientras tanto, inspirado en la ola de un nuevo discurso, se dispone a ingresar en el libre comercio (ALCA, TLC) sin disponer de un sector productivo, urbano y rural, que en su mayoría esté proyectándose para participar en ello de manera exitosa, como en general no lo hizo bajo modelos anteriores, con contadas honrosas excepciones.

En educación, el país ha privilegiado en la práctica un modelo fundamentalmente academicista, que favorece a las élites, se concentra en las ciudades y no contribuye en modo suficiente a la competitividad, ni a la equidad, ni a la inclusión social. Pese a las múltiples recomendaciones de misiones y comisiones y las declaraciones de intención de numerosos planes, la educación no se ha ocupado de manera suficiente de la formación técnica o tecnológica de niveles medio y superior, ni en el país como conjunto ni, mucho menos, en la zona rural. Si bien el discurso educativo ha ido cambiando en función de los modelos de desarrollo que prevalecen en el contexto internacional, los estados observables en educación y desarrollo no evidencian que se hayan implementado efectivamente estas políticas con la profundidad y el compromiso requeridos por todos los actores. Corresponde a la educación un papel central como instrumento para el desarrollo con equidad, y en ello el país debe emprender un serio esfuerzo tanto en educación general como en educación técnica y tecnológica en los distintos ciclos. Quedan abiertos muchos interrogantes, entre ellos la pregunta por el porqué, que deberemos responder desde una lectura crítica de nuestra historia, para *con ojos en la espalda construir un mejor futuro*.

En lo rural, lejos de preparar a los y las jóvenes del campo para desarrollar plenamente sus capacidades y contribuir con ellas al desarrollo del país, el sector educativo se ha ocupado de manera insuficiente de garantizar las coberturas requeridas (como oferta, acceso, permanencia y logro) y de ofrecerles una educación media pertinente y de calidad, si bien existen testimonios de los modelos innovadores que en distintos momentos se introdujeron, y algunas experiencias tanto oficiales como privadas, que han procurado de manera relativamente aislada ofrecer una educación media de calidad que resulte relevante y pertinente para la población joven y sus territorios de origen. Un examen de la educación media rural y de la media técnica en particular muestra que éstas no sólo ofrecen unas coberturas ínfimas, sino que además hace mucho no se atiende a promover su mejoramiento pedagógico y curricular, ofertando modelos que resulten pertinentes al desarrollo de las economías regionales y relevantes para los y las jóvenes. Gran parte de los currículos resultan poco atractivos y no promueven una relación de inclusión que obre a favor del futuro productivo de los y las jóvenes, de manera que puedan luego derivar de su trabajo una vida de calidad, y que con las capacidades adquiridas contribuyan al desarrollo territorial.

El análisis de la historia revisada, a pesar de los progresos de la educación en Colombia tanto en tasas de cobertura como en niveles de escolarización, ofrece un panorama desalentador en tanto los problemas y las carencias que se mencionan a través de la misma suelen ser recurrentes. Adicionalmente, los esfuerzos que se han emprendido en dirección a crear un sistema educativo nacional y a adecuarlo a las necesidades del desarrollo han tropezado siempre con las fuerzas que se oponen al cambio, en defensa de intereses particulares. Análogamente se ha comportado la economía, cuya crisis habla por sí sola, dado que se ha ahondado el problema social. El examen de las relaciones educación media, educación técnica y desarrollo pone en evidencia la necesidad de romper –desde la conciencia de lo que implica la reproducción histórica– el círculo vicioso, y remplazarlo por uno virtuoso, donde educación, desarrollo tecnológico, economía y desarrollo territorial estén articulados y se constituyan en motor de procesos societales incluyentes que contribuyan a la democracia.

Un primer elemento, sin duda, es la necesidad de una reforma a la educación media que se ocupe de ampliar las coberturas en forma significativa, cerrando la brecha urbano-rural y yendo más allá pues, como evidencia el estado del arte, por un lado, romper el círculo de la pobreza pasa por elevar los niveles de escolaridad a un mínimo de doce años y, por el otro, elevar la competitividad de las economías y hacer uso para ello de desarrollos tecnológicos, requieren cuando menos que prevalezcan en los países los grupos con educación secundaria completa o bachillerato. Para el efecto será preciso ampliar la oferta de educación media rural o facilitar a los y las jóvenes del campo acceder a la misma en instituciones de las cabeceras municipales, organizando formas de escolarización que se adecuen a sus requerimientos y garantizando la disponibilidad de los recursos asociados al acceso y permanencia en el sistema.

Sin embargo, no basta con ampliar la oferta, es necesario mejorarla e incentivar la demanda mediante una reforma estructural a la educación media, que garantice su calidad, relevancia y pertinencia pedagógica, curricular y societal. Experiencias de campo relativamente recientes con estudiantes de la media técnica rural ponen en evidencia una crisis programática que hace necesario que una política para la misma, además de propender por la ampliación significativa de coberturas que permita cerrar la brecha, emprenda una reforma sustancial del modelo. Ésta debe partir del reconocimiento a la diversidad de los y las jóvenes procedentes de las distintas ruralidades nacionales y de los requerimientos de los contextos rurales y rururbanos, incluidas las eventuales opciones de migración a entornos urbanos, pero además debe tener en cuenta los requerimientos del desarrollo productivo en el mundo contemporáneo, las competencias para la competitividad y el desarrollo territorial.

La educación media y la media técnica rural no pueden seguir concibiéndose, en la práctica, de espaldas a los modelos de desarrollo, así como las economías

y los modelos de desarrollo productivo y social no pueden seguir dando la espalda a los y las jóvenes de los campos y veredas. Es necesario que desde los gobiernos educativos locales y los entes certificados de gobierno educativo se promuevan las articulaciones con otros sectores (productivo, artístico, de desarrollo social, de formación para el trabajo, educación superior, desarrollo tecnológico, etc.) en el mismo y otros niveles territoriales, a fin de construir propuestas educativas diversificadas que permitan a los y las estudiantes seguir diversos caminos en la exploración y profundización de sus área de interés, de manera que se les oriente y forme para una inclusión social efectiva, reconociendo sus intereses, aptitudes y vocaciones, al tiempo con las posibilidades y los requerimientos del mundo contemporáneo. Por supuesto, estas experiencias innovadoras deberían ser fomentadas y contar con el apoyo del Ministerio de Educación en una opción por una política decidida y coherente de reforma a la educación media, en la cual sería de particular interés realizar un proceso de acreditación de la educación media técnica, acompañando al fortalecimiento de las instituciones educativas con mejores desarrollos y compromiso en este campo. No es deseable que la nación continúe dándole la espalda a la educación media técnica rural, cuando, por el contrario, los requerimientos del modelo de desarrollo precisan que se la fortalezca.

En la actualidad el sector rural en crisis reclama una política de educación media y educación técnica que contribuya a responder a sus necesidades y que lo potencie, en asocio con otros factores, para enfrentar los desafíos que hoy enfrenta y que le esperan. Colombia se caracteriza por la existencia no de una, sino de múltiples ruralidades, que tienen que ser consideradas; así mismo, en este contexto una formación técnica de nivel medio deberá preparar no sólo para lo agrícola, sino también para lo industrial, los servicios, la agroindustria, el desempeño en medios rururbanos y urbanos, el manejo competente de cadenas productivas, emprendimientos y otros, para apenas mencionar algunos puntos por incluir en el debate de la política. Simultáneamente, además de preparar a los y las jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía en democracia, en particular a estos grupos de jóvenes la educación habrá de acompañarles a la reconstrucción de sus entornos o a insertarse en contextos urbanos y rururbanos en un mundo incierto y cambiante, para el cual, en general, no se les está preparando.

Hoy por hoy, es una verdad de Perogrullo que el desarrollo demanda una fuerte inversión en educación, con una sólida formación científica, técnica y tecnológica, y que éstas constituyen una estrategia central para la competitividad económica en el mundo actual. Numerosas experiencias de educación media técnica rural en el mundo hablan de las bondades de su articulación a los procesos de desarrollo territoriales. No se trata sólo de copiar modelos o enunciar discursos; se trata de asumir una política educativa sinérgica a un modelo de desarrollo nacional a largo plazo, construidos con seriedad en el marco de un nuevo contrato social y con baja dependencia gubernativa; el problema es cómo decidirnos a hacerlo.

Por supuesto, esta diversificación debe ir aparejada por un reconocimiento de la diversidad desde el modelo evaluativo. Uno de los problemas centrales de la calidad de la educación media técnica rural estriba en el concepto de calidad vinculado al logro en un examen de Estado que fue construido para la modalidad académica, lo cual, sumado a la reforma *de facto* a la media técnica, ha llevado a que en muchos casos no se ofrezca ni buena formación académica ni buena formación técnica. Es necesario que los y las jóvenes del campo tengan garantizado su derecho a ambas, y para el efecto es preciso que el examen de Estado también se reforme, reconociendo el valor de la diversidad en este nivel educativo y otras opciones de formación. Así mismo, el país deberá asumir modalidades alternativas de evaluación, para lo cual urge emprender el debate en mora sobre qué es calidad de la educación, el papel social de ésta y cuál es la educación que el país requiere y desea.

Es necesario que aprendamos de la historia para enfrentar el desafío de formular una política de educación media y educación técnica que se ocupe seriamente y de manera sostenida de los requerimientos del desarrollo rural y sus juventudes. De otra manera, no sólo éstos habrán de seguir pagando el costo de decisiones desacertadas y excluyentes. El desarrollo del campo y la inclusión de sus jóvenes en el país son condición clave del desarrollo nacional y factor indiscutible de construcción de una sociedad justa y en paz. Urge emprender una reforma de la educación media y media técnica rural en clave de perspectiva histórica, aprendiendo de las lecciones del pasado para construir presentes y futuros incluyentes.

Bibliografía

- ACUÑA, E. (2002). *Antecedentes de la Educación Media en Colombia*. Mimeo. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- ÁLVAREZ, A. (1987). Concentraciones de Desarrollo Rural. En: Fundación para la Educación Superior, FES, *La educación rural en Colombia. Situación, experiencias y perspectivas*. Bogotá: FES.
- BETANCUR ARANGO, H., PUIG FARRAS, J. y HARTZ SON, B. (2003, diciembre). *Informe de investigación. Competencias de empleabilidad y su desarrollo en la educación básica y media*. Acuerdo entre la Universidad de Antioquia y Colciencias. Bogotá: Colciencias.
- BOHÓRQUEZ CASALLAS, L. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Cultural Colombiana.
- BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo.
- _____. (n. d.). *The Forms of Capital*. (n. d.).
- BOTTOMORE, T. (1998). Ciudadanía y clase social, cuarenta años después. En: Marshall, T. H. y Bottomore, Tom, *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRASVLASKY, C. (1995). La educación secundaria en el contexto de los

- cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 9: 91-123. OEI Biblioteca Digital.
- _____. (2001). Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América del Sur. En: Braslavsky, Cecilia. *La educación secundaria: ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana.
- BUSTAMANTE, G., DE ZUBIRÍA, S., BACARAT, M., GRACIANO, N., MARÍN, L., GÓMEZ, J. y SERRANO, E. (2004). *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía-Alejandría Libros.
- BUSTELO, E. y MINUJIN, A. (1998). Todos entran. *Propuesta para sociedades incluyentes*. Bogotá: Unicef-Santillana.
- CAILLODS, F. y HUTCHINSON, F. (2001). ¿Aumentará la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad. En: Braslavsky, Cecilia (Org.), *La educación secundaria: ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana, pp. 21-65.
- CAMPBELL, C. y MURILLO, J. (2005). Big Change Question. Do Local Central Authorities (LCAs) Make a Difference in School Reform? En: *Journal of Educational Change* 6: 77-89. Springer.
- CARLSON, B. (2002). Educación y mercado de trabajo en América Latina frente a la globalización. División de Desarrollo Productivo y Empresarial. En: *Revista de la Cepal* 77.
- CARNOY, M. y DE MOURA CASTRO, C. *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Documento web, preparatorio del seminario sobre reforma educativa para el BID, p. 36.
- CASTAÑEDA BERNAL, E. et al. (2004). *Educación y trabajo en áreas marginadas urbanas de Colombia*. Bogotá: Fundación Restrepo Barco - Colciencias - Unesco - Orealc.
- _____. VELILLA, J., DÍAZ, C., ROMERO, J. (2003, agosto). *Educación y trabajo en áreas marginales urbanas de Colombia*. Buenos Aires: IIEP.
- CEPAL. (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía. II Agenda social*. Colombia: Cepal - Alfaomega.
- _____. (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía. Visión global*. Tomo I. (Colombia: Naciones Unidas - Cepal - Alfaomega.
- _____. UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- DAZA, R. (1996). La política nacional de juventud. En: *Nómadas*, 4. Bogotá: Departamento de Investigaciones. Universidad Central.
- DE IBARROLA, M. (2004). *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*. Buenos Aires: Red ETIS-IIEP-IDES.

- DELORS, J y otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. España: Santillana-Ediciones Unesco.
- DE MOURA, C., CARNOY, M. y WOLF, L. (2000). *Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo*. Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo, Serie de informes técnicos del Departamento de Desarrollo Sostenible.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. (2001). Dirección de Desarrollo Social, DDS. *Desempeño del mercado laboral en 2000 y perspectivas para 2001*. Informe de Coyuntura a mayo de 2001. Bogotá.
- SISD. (2001). *Impacto social de la crisis. Diferenciales urbano-rural*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- FRASER, N. (2003). Redistribución, reconocimiento y exclusión social. En: DABS-PUJ *Inclusión social y nuevas ciudadanías. Condiciones para la convivencia y seguridad democráticas*. Memorias Seminario Internacional. Bogotá.
- GARAY, J. (2002). *Crisis, exclusión social y democratización en Colombia*, 2002. Documento Web.
- GARCÍA, J; PEDRÓ, FRANCESC y VELLOSO, A. (1989). *La educación en Europa. Reformas y perspectivas de futuro*. Madrid: Editorial Cincel.
- GAVIRIA, A. (2002). *Los que suben y los que bajan. Educación y movilidad social en Colombia*. Bogotá: Fedesarrollo-Alfaomega Colombiana.
- GÓMEZ, H. (Dir.) (1998). *Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: PNUD-Tercer Mundo Editores.
- GÓMEZ, V. (2004). Gerencialismo y “testing”. Dos nuevas modalidades de política educativa en Colombia. En: Laguado, Arturo (Comp.), *La política social desde la Constitución de 1991: ¿Una década perdida?* Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Colección CES.
- . (1995). Educación y modernización productiva. Educación media y formación del ciudadano productor. En: Turbay, Catalina (ed.), *Competitividad, desarrollo tecnológico y formación para el trabajo*. Memorias Foro nacional, Bogotá, junio 15 y 16 de 1995. Fundación FES-Consejo Gremial Nacional, Colciencias-Fundación Corona-Fundación Antonio Restrepo Barco.
- . (1999). *Educación para el trabajo. Un estudio de la educación técnica industrial*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Fundación Corona-Fundación A. Restrepo Barco.
- GÓMEZ CAMPO, V., TURBAY, C., ACUÑA, E., ACOSTA, G. (1993). El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria en Colombia. En: *Revista Colombiana de Educación*, 27: 97-199, 1995. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional. Financiación Fundación Antonio Restrepo Barco - Fundación Corona.

- GÓMEZ, V., TURBAY, C. et al. (1993). *Estudio de casos de instituciones de educación técnica secundaria en cuatro áreas urbanas del país*. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco-Fundación Corona.
- GUATAQUÍ, J. (2003, agosto). *La situación de la educación media en Colombia*. Informe final de consultoría. Proyecto Educación Rural; Componente Educación Media Técnica Rural. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- HELG, A. (1987). *La educación en Colombia. 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Fondo Editorial Cerec.
- _____. (1989). La educación en Colombia. 1946-1957. En: *Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.
- _____. (1989). La educación en Colombia. 1958-1990. En: *Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.
- HEITMEYER, W. (2004). *Desintegración social, desplome del reconocimiento y violencia de los jóvenes*. Conferencia presentada en el marco del seminario Violencias contra los Jóvenes, realizado entre el 11 y 12 de noviembre de 2004. Pensar-Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Goethe (Documento original).
- HOBSBAWM, E. (2001). *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Editorial Crítica.
- ILPES-CEPAL-DIRECCIÓN DE PROYECTOS Y PROGRAMACIÓN DE INVERSIONES. (1998). *Guía para la identificación, preparación y evaluación de programas sociales*. Santiago de Chile: I.C./IP/L.143.
- JACINTO, C. (Coord.). (2004) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-Ministerio del Trabajo, Empleo y Seguridad Social- Red ETIS; La Crujía Ediciones.
- JARAMILLO, J. (1980). El proceso de la educación, del virreinato a la época contemporánea. En: *Manual de Historia de Colombia*. Tomo III. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- _____. (1989). La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946. En: *Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.
- JARAMILLO, M. (2004). *Los emprendimientos juveniles en América Latina: ¿Una respuesta ante las dificultades de Empleo?* Buenos Aires: Red ETIS-IIPE-IDES.
- KANE, J. (1992). Recordando a los muertos. Sociedad civil y estado desde Hobbes hasta Marx y más allá. En: *Democracia y sociedad civil*. Madrid: Alianza.
- LASIDA, J. (2004). *Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo*. Buenos Aires: Red ETIS-IIPE-IDES.
- LÓPEZ, H. (1995). Educación, formación para el trabajo y empleo. En: Turbay, Catalina (Dir.), *Memorias Foro Competitividad, desarrollo tecnológico y formación para el trabajo*. Bogotá: Fundaciones FES, Antonio Restrepo Barco y Corona, Consejo Gremial Nacional y Colciencias.
- _____. (2000). *Empleo y pobreza rural*. Bogotá: CIDE-CEGA-IICA; Tercer Mundo Editores.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL-
DIRECCIÓN DE CALIDAD. (1986). *La planeación educativa en Colombia. 1950-1986*. Bogotá.
- _____. (2002). *Bases para los lineamientos de política para la educación media*, 1, Bogotá.
- _____. (2003). *Bases para los lineamientos de política para la educación media*, 2, Bogotá.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Unesco-Cooperativa Editorial del Magisterio-Editorial Nomos.
- NIETO, M. (2002). Los fenómenos de deserción, repitencia y extraedad en Colombia 1990-1999. Estado del arte. En: OEA-MECYT, *Proyecto multilateral estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos*.
- PARRA, R. (1991). *Ausencia de futuro. La juventud colombiana*. Bogotá: Plaza y Janés.
- PÉREZ BALTODANO, A. (1997). Estado, ciudadanía y política social: una caracterización de las relaciones entre Estado y sociedad en América Latina. En: Pérez, Andrés, *Globalización, ciudadanía y política social en América Latina: tensiones y contradicciones*. Caracas: Ediciones Nueva Sociedad.
- REIMERS, F. (2002a). *Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar oportunidades educativas*. Documento preparado para el diálogo regional en educación. Banco Interamericano de Desarrollo.
- _____. (2002b). *Buscando a los que se van*. Foro Internacional sobre la deserción escolar de los jóvenes en el escenario social y educativo actual. Bogotá: Programa Presidencial Colombia Joven-Fundación Antonio Restrepo Barco. Harvard.
- _____. (coord.). (2002c). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en América Latina*. Madrid: Editorial La Muralla.
- SAFFORD, F. (1989). El ideal de lo práctico. *El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – El Ancora Editores.
- SARMIENTO, A. (2002). Política y equidad educativas en Colombia. En: Reimers, Fernando (coord.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en América Latina*. Madrid: Editorial La Muralla.
- _____. et al. (2002). *Situación de la educación básica, media y superior. Educación: compromiso de todos*, Bogotá: Casa Editorial El Tiempo – Fundación Antonio Restrepo Barco – Fundación Corona.
- _____, GONZÁLEZ, J.; DELGADO, L.; MARTÍNEZ, R.; y PUENTES, J. (2003). *Finanzas públicas, niñez y juventud*. Bogotá: Unicef-Fundación Antonio Restrepo Barco – Cinde – Save the Children. Reino Unido.
- SARMIENTO, L. (2003). Ciudadanía y conflicto. En: *Inclusión social y nuevas*

- ciudadanías. *Condiciones para la convivencia y seguridad democráticas*. Seminario internacional, Memorias. Bogotá: Departamento Administrativo de Bienestar Social. Pontificia Universidad Javeriana.
- SEN, A. (2001). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- SILVA, R. (1989). La educación en Colombia. 1880-1930. En: *Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.
- STIGLITZ, J. (1998, octubre). Más instrumentos y metas más amplias para el desarrollo. Hacia el Consenso Post-Washington. En: *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 12. Caracas.
- TEDESCO, J. (2004). *Las políticas de la apropiación social y la popularización de la ciencia y la tecnología en la América latina*. Foro internacional Conciencia abierta. Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo. Bogotá-CAB, Colciencias-Maloka.
- TENTI, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En: Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Argentina: Unesco-IIPE, Grupo Editorial Altamira.
- TURBAY, C. (1998). *Juventud y educación en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación-Viceministerio de la Juventud. (CD-Rom).
- _____. (1990). *Educación técnica y tecnológica en Colombia*. IIPE-Unesco. Monografía, mimeo.
- _____, ACUÑA, E. y GÓMEZ, V. (2002). *Esbozo para una propuesta de educación media*. Documento de Consultoría presentado al PER-MEN. Bogotá.
- _____. (2003). *Bases para una propuesta de política para la educación media en Colombia*. Bogotá: Consultoría para el Ministerio de Educación Nacional.
- _____. (2003). *Consideraciones preliminares para una política de educación media técnica rural en Colombia*. Bogotá: Consultoría para el Ministerio de Educación Nacional.
- _____. et al. (2003). *Lineamientos de política para la educación media*. Dirección de Calidad, Ministerio de Educación Nacional. Universidad Central, DIUC. Viviendo a toda. Jóvenes, Territorios culturales y Nuevas Sensibilidades, Santafé de Bogotá, 1998.
- _____. (2005). *Educación media en Colombia. Análisis crítico y opciones de política*. (Tesis meritoria). Bogotá: Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Maestría en Política Social. Pontificia Universidad Javeriana.

VARGAS, F. (1995). Desempleo juvenil, educación y capacitación. En: Turbay, Catalina (Dir.). *Memorias. Foro: Competitividad, desarrollo tecnológico y formación para el trabajo*. Bogotá: Fundaciones FES, Antonio Restrepo Barco y Corona, Consejo Gremial Nacional y Colciencias.

VÉLEZ, E. y ROJAS, C. (1989). *Bachilleres colombianos. Aspiraciones y logros*. Bogotá: Instituto SER de Investigación-Editorial Retina.