

ARTÍCULOS CORTO DE RESULTADOS
PRELIMINARES DE INVESTIGACIÓN
SHORT ARTICLES OF PRELIMINARY RESEARCH REPORT

**Orígenes de la formación
laboral en el Caribe
colombiano, condiciones
y concepciones**
El caso de Montería

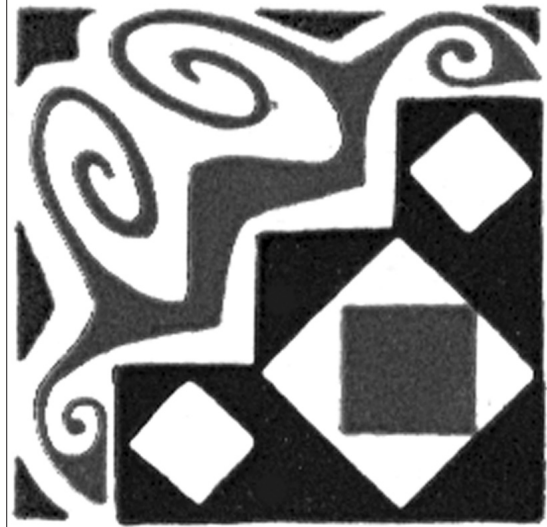
*Origins of job training in the
Colombian Caribbean, conditions
and conceptions
The case of Montería.*

Alexander Javier Montes Miranda
Liliana Manninng Bula

zona próxima

**Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte**

n° 15 julio – diciembre, 2011
ISSN 1657-2416
ISSN 2145-9444 (on line)



Art Nouveau Design / ed., Pepin van Roojen, Joost Hólscher, Amsterdam: Pepin, Agile Rabbit, 2007.

zona
próxima

ALEXANDER JAVIER MONTES MIRANDA
LICENCIADO EN LENGUA CASTELLANA.
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
DOCENTE UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (MONTERÍA - CÓRDOBA)
amontes20@gmail.com

LILIANA MANNINNG BULA
INGENIERO DE SISTEMAS.
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
DIRECTORA INSTITUTO TECNOLÓGICO SAN AGUSTÍN (MONTERÍA -
CÓRDOBA)
lilianamanning@gmail.com

FECHA DE RECEPCIÓN: JULIO 1 DEL 2010
FECHA DE ACEPTACIÓN: OCTUBRE 25 DEL 2011

<p>El presente artículo se centra en el informe acerca de la identificación de los factores que afectan la calidad en las instituciones de educación para el trabajo en la ciudad de montería, a partir de las concepciones que tiene la comunidad monteriana sobre ellas. Dicho estudio se hizo mediante un diseño metodológico cualitativo, con enfoque narrativo y descriptivo, teniendo en cuenta el análisis del discurso de las personas que participaron en la muestra del estudio. Para ello se seleccionó una población diversa.</p> <p>Dentro de los factores identificados que afectan la calidad de la educación para el trabajo y el desarrollo humano de la ciudad de Montería aparecen las inadecuadas condiciones infraestructurales, además de la falta de recursos necesarios para la formación laboral, aspectos que han generado una percepción negativa en la comunidad de Montería, donde se le considera de poco valor y credibilidad, con un evidente interés lucrativo, convirtiéndose, el plano laboral, como uno de los fundamentos del desarrollo humano, en una alternativa secundaria de estudios.</p> <p>PALABRAS CLAVE: Formación laboral, competencia, calidad, currículo, concepciones..</p>	<p>RESUMEN</p> <p>ABSTRACT</p>	<p>This article focuses on the report on the identification of factors affecting the quality of education institutions to work in the city of hunt, the views from the community has monteriana on them. The study was done through a qualitative methodological design, with narrative and descriptive approach, taking into account that the analysis of the discourse of people who participated in the study sample. To do this we selected a diverse population. Among the factors identified that affect the quality of education for work and human development in the city of Monteria appear inadequate infrastructural conditions, besides the lack of resources for job training, issues that have generated a negative perception Monteria community, where it is considered of little value and credibility, with an obvious interest profit, becoming the working level, as one of the foundations of human development, an alternative secondary school.</p> <p>KEY WORDS: Labour formation, competition, quality, curriculum, conceptions.</p>
---	--------------------------------	---

1. INTRODUCCIÓN

La educación para el trabajo ha acompañado al hombre a lo largo de su historia, teniendo como principal elemento, su actividad laboral y el ejercicio de habilidades para desempeñar un oficio, por ser el trabajo condición esencial en su desarrollo; pues, le permite, en primera instancia, la subsistencia, y luego la creación de determinados bienes y utilidades propias de la vida económica de la sociedad.

En los primeros momentos del desarrollo económico de la sociedad, el proceso de transmisión de experiencias, conocimientos y habilidades a las nuevas generaciones tuvo un carácter netamente práctico, intrafamiliar y espontáneo, al realizarse en el propio puesto de trabajo, mediante la imitación de las labores productivas, como método, por parte de los aprendices al repetir acciones para alcanzar el dominio de un determinado oficio.

Entre los siglos XIII y XV, la enseñanza de los oficios continuaba llevándose a cabo directamente en los puestos de trabajo durante la actividad productiva, pero guiada por maestros y artesanos de reconocido prestigio y dominio de los conocimientos y destrezas de su oficio. Ya a finales del siglo XVIII y principios del XIX, época en que se impulsa con fuerza el capitalismo, el desarrollo de la Revolución Industrial, originada en Inglaterra y que se extiende a la gran mayoría de los países europeos, agudiza las consecuencias de la división social del trabajo existente desde dos siglos antes, lo cual contribuyó de manera decisiva a la diversificación de los oficios y del sistema fabril: el trabajo manual realizado por un obrero calificado se sustituyó por diversos trabajos divididos y parciales, realizados por operarios.

En Colombia, los primeros centros de formación técnica se crearon a finales del siglo XIX y comien-

zos del XX, orientando su oferta principalmente a los hijos de familias necesitadas y artesanos pobres. Durante la primera mitad del siglo XX, ésta se encontraba menos desarrollada que la educación secundaria. A finales de la década de los sesenta, las sucesivas reformas al Ministerio de Educación contribuyeron a ampliar la oferta de la educación técnica y tecnológica con la creación del SENA y COLCIENCIAS. La Educación Técnica Laboral sólo aparece en la ley 115 de 1994, antes no se reconocía jurídicamente y, por ende, el seguimiento era poco; es decir estamos hablando de casi un siglo sin regulación legal desde el Gobierno.

En el capítulo dos de la ley 115 del 94, se define la educación NO FORMAL, actualmente educación para el trabajo y el desarrollo humano, como aquella que “se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos”, aquí mismo se plantea la posibilidad de ofrecer programas de esta naturaleza bajo la regulación del MEN.

Sin embargo, es a partir de la expedición del decreto 114 de 1996 cuando se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal. En esta norma, exactamente en el artículo 15, se exigía a las instituciones contar con los recursos necesarios para el desarrollo de cada programa; no obstante, estas disposiciones no lograron aplicarse de manera apropiada, generando problemas de calidad e imagen sustanciales, que han afectado esta modalidad educativa desde su origen.

Frente a tantas debilidades del sistema, el gobierno nacional, por medio del Ministerio de Educación, expide la ley 1064, en 2006, mediante la que reemplaza el concepto de educación No

formal por el de educación para el trabajo y el desarrollo humano. Hasta aquí es evidente que se había manejado, desde su concepción, una visión netamente laboral de la educación técnica, donde se preparaba al estudiante para desempeñar un oficio, dejando de lado la formación humana, propia del desarrollo de la persona, aspecto que ya es reconocido en esta nueva ley. Por su parte, el decreto 114 de 1996 fue derogado por el decreto 2888 de 2007, que organiza el sistema de acuerdo con las políticas de calidad definidas por el MEN.

Por lo anterior, la investigación objeto de este artículo planteó un estudio de las condiciones iniciales de esta modalidad educativa en la ciudad de Montería (Colombia), con miras a identificar los factores que han influido en la calidad de la educación para el trabajo desde sus momentos iniciales hasta la época actual, e identificar, igualmente, las concepciones que sobre ella tienen los jóvenes, potencialmente estudiantes de este sistema.

2. METODOLOGÍA

El diseño empleado en esta investigación fue el cualitativo, teniendo en cuenta que su propósito central se orientó a determinar los factores que afectan la calidad en instituciones educativas de carácter técnico, a partir del análisis de concepciones de la comunidad educativa, lo que se ve representado en el análisis de ciertas categorías presentes en los discursos colectivos de la comunidad monteriana; de esta manera, se partió del análisis e interpretación de dichas concepciones para proponer acciones de mejora a las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano de la ciudad; de igual manera es una posibilidad de estudiar el problema desde una perspectiva diferente, enmarcada en lo cualitativo.

En este caso se emplearon dos enfoques metodológicos para complementar y enriquecer la recolección y análisis de los datos, estos son el enfoque descriptivo y el narrativo.

El enfoque narrativo es entendido como una condición fundamentada en el ser y la sociabilidad del mismo, el cual tiene como fundamento los relatos y narraciones de las personas sobre las dinámicas sociales de sus grupos culturales; recuérdese que la narración es el método por el que se encausó a los actores de este estudio para manifestar su experiencia sobre el objeto de investigación, lo que posibilitó la coherencia entre la identificación de estas narraciones y, posteriormente, su análisis descriptivo.

La población estuvo compuesta por tres sectores de la comunidad monteriana: las instituciones para el trabajo y el desarrollo humano, las instituciones de educación media y el sector empresarial de la ciudad, todos relacionados en el contexto de educación – sector productivo.

Para efectos del muestreo, cabe resaltar que la investigación no se sigue por proceso de representatividad estadística ni los procesos aleatorios, sino que se determinó por efectos del principio denominado “saturación de categorías” (Cardona, Macías & Suescún, 2008). Cardona et al. (2008) en este principio permiten plantear que los otros componentes de la población no ofrecen condiciones de análisis diferentes de las de la muestra; en este caso, se considera que las personas o instituciones no seleccionadas no representan información adicional a la proporcionada por las seleccionadas.

La técnica de recolección de datos utilizada en esta investigación fue la entrevista estructurada, teniendo en cuenta que nuestro propósito de establecer concepciones sobre la educación

laboral fue proyectado a partir de las opiniones, actitudes o preferencias de un público diverso. Esta técnica fue utilizada, dado que nos permite explorar sistemáticamente lo que otras personas saben, sienten, profesan o creen al respecto de la temática estudiada.

Su instrumento, en relación al diseño narrativo propuesto en este trabajo, tuvo una orientación basada en la lingüística y en el análisis del discurso, a razón del propósito de analizar actos de habla específicos y contextualizados de las concepciones sobre la formación impartida en las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano. Gadamer (1996) es uno de los seguidores de esta perspectiva hermenéutica, aquí el lenguaje se entiende como experiencia hermenéutica. Los postulados de este enfoque señalan que el ponerse de acuerdo con el otro es lo más importante y dicho acuerdo se logra mediante el lenguaje, el contexto lingüístico y su medio de operación, de esta manera el acto comunicativo como experiencia social es la base de la hermenéutica actual, dada las posibilidades de interpretación asociada a los contextos.

3. RESULTADOS

3.1. UNA MIRADA AL ORIGEN

Las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano en la ciudad de Montería iniciaron su operación en casas ubicadas en el centro de la ciudad, aprovechando la ubicación estratégica que representaba, lo cual contrarió a los otros residentes de esta parte de la ciudad, pues el sector se alteraba con la presencia de tanta población de estudiantes provenientes, mayormente, de los barrios del sur de la ciudad. Entonces, el inicio de estos programas no se dio en espacios adecuados para ello.

En el marco de las narraciones de los fundadores, se pudo identificar que la iniciativa de creación de instituciones técnicas privadas en la ciudad de Montería se originó al interior del SENA, directores y docentes de esta entidad fueron los fundadores, quienes en vista de la insuficiencia en cobertura de esta entidad estatal, identificaron las oportunidades de negocio que representaba la prestación de un servicio de esta naturaleza.

La institución pionera en este proceso fue la Corporación Educativa Superior de Córdoba, hoy conocida como Universidad del Sinú, en la calle 29. En el año 1978, se crea la Escuela de Enfermería de Córdoba, ubicada en la calle 29 con carrera 6, de propiedad del departamento; igualmente, había abierto sus puertas la Academia Sinú, en el año 1974, en la calle 25 entre carreras 3 y 4, propiedad de la familia Villadiago Amón, la cual ofrecía los programas de artesanía, costuras y confecciones.

Ya en el año 1987, en la calle 26 con avenida, abre sus puertas la corporación Eco, creada por el señor Alfredo Peña, quien en años anteriores fuera director del SENA. Esta institución inició sus operaciones con 1.000 estudiantes, con la visión de convertirse en una universidad, lo cual causó enfrentamientos con el entonces director de la Corporación Universitaria del Sinú; esto, según parece, ocasionó el cierre de Eco dos años más tarde, por presiones políticas.

Conviene destacar que, en su momento inicial de operación, las aulas de estas instituciones sólo se dotaban de tableros y sillas para dar comienzo a sus actividades de formación. Para Velasco (2005), una empresa necesita de técnicos con dominio de competencias básicas, conductuales y técnicas. Ello amerita, necesariamente, establecimientos con talleres e instalaciones adecuadas para entregar una preparación congruente con

el mundo del trabajo. Al respecto, en el decreto 2888, el MEN establece una intensidad mínima del 50% del plan de estudios dedicada a la formación práctica, congruente con el sistema de competencias y saberes definidos por las mesas sectoriales del SENA.

Como se evidencia, estos centros de formación desde sus inicios tenían problemas notables de infraestructura; algunas de ellas han mejorado sus condiciones, sin embargo, otras han continuado operando en espacios no adecuados o edificaciones carentes de recursos suficientes para la formación práctica.

Históricamente, las instituciones de educación han tenido falencias en cuanto a las condiciones infraestructurales; el hecho de ofrecer el servicio en lugares no adecuados y en malas condiciones, determinaba una imagen negativa en la comunidad, restándole seriedad a los procesos, producto de las condiciones evidentes con las que se ha desarrollado el sistema en la ciudad, sumado a la falta de recursos.

Para Maldonado (2001), se puede entender que la capacitación en la empresa y por la empresa es una de las prioridades de los modernos sistemas de formación para el trabajo, ello implica estar dotados de sistemas coherentes con los que cuenta el sector productivo; es decir, los recursos o herramientas de trabajo, desde un concepto laboral, deben estar presentes en el proyecto educativo de cada programa. Vemos entonces la necesidad de tener una institución equipada que permita favorecer la educación laboral propuesta por el sistema, para que se entienda desde esta perspectiva.

Para el caso de Montería, como se dijo, se entendió el sistema, desde una visión genérica, como la posibilidad de ofrecer un servicio generador

de ganancias, en cualquier local sin importar las condiciones.

Sumado a lo anterior, es evidente la falta de regulación cuando surgían estas instituciones, téngase en cuenta que para Barrera (2006) plantear la calidad en el sistema de educación técnica laboral, significa no sólo evaluar estándares y características de calidad y verificar su cumplimiento. En este aspecto, se centra otro de los cruciales factores que determinaron el surgimiento de instituciones de forma descontrolada, sin condiciones mínimas de calidad. Sólo hasta 1994 se define en una ley el concepto de educación no formal, desarrollado dos años más tarde. Aquí se inicia la necesidad de impartir nociones sobre la organización del sistema; pero hasta este punto había un recorrido ampliamente transitado por estos centros, sin una visión organizada desde el mismo estado, lo que se manifestó en la proliferación de instituciones de esta naturaleza, denominadas "de garaje", con una visión de negocio evidente, las cuales no contemplaban políticas de calidad institucional, que cualificaran sus procesos. Esta proliferación no sólo se debió a la falta de leyes específicas que regularan este sistema desde una óptica nacional, sino a la falta de control por parte de los organismos gubernamentales organizados para tal fin.

Es decir, el estado había organizado organismos reguladores sin leyes precisas, lo que no permitió el cumplimiento a cabalidad sus funciones.

En su momento inicial, la Secretaría de Educación Departamental, entonces encargada de la regulación del sistema, vigilaba, con mayor énfasis, el control de precios, lo que deja ver que había un interés por regular este proceso, al punto que era esta instancia la que definía las tarifas que podían cobrarse en cada programa. Estos parámetros se definían como políticas de

gobierno, más no como políticas estatales, lo que hacía cambiantes dichas normas e impedía una unificación de criterios.

Cuando este control pasó de la secretaría de Educación Departamental a la Municipal, empezó a ser más deficiente; en efecto, el 100% de los sujetos entrevistados manifestó que fue en estos momentos donde se dio la proliferación de instituciones técnicas en la ciudad, sin las más mínimas condiciones de calidad.

Por su parte, a razón de dicha falta de inspección, los precios de las ofertas dejaron de ser regulados, de tal suerte que había institutos que ofrecían programas con valores muy por debajo del promedio ofrecido en el resto de instituciones. Ello hacía que tuvieran altos índices en el número de estudiantes, poniendo en desventaja a las otras instituciones; por lo cual, hubo entonces una preocupación general de los establecimientos por disminuir costos con miras a bajar los precios de sus programas, a costa, incluso de la calidad del servicio.

Con base en tales falencias estructurales desde el ámbito nacional, el Ministerio de Educación Nacional inicia una reorganización del sistema educativo a partir de 2005 con la expedición de los decretos 3616 de 2005, 2020 de 2006, 3870 de 2006, 2888 de 2007, y de la ley 1064 de 2006, por medio de los cuales se organiza el sistema y se obliga a las instituciones a ofrecer programas de educación para el trabajo de calidad, articulados con el sector productivo y apoyados en las competencias laborales, las cuales son el tema clave para la articulación de la educación con el trabajo, tema que hoy, en Colombia, se plantea a partir del análisis funcional de las ocupaciones, liderado por el SENA. Este análisis funcional, basado en el análisis de las ocupaciones, se convierte en la base para la elab-

boración, no sólo de las normas de competencia, sino también de los programas de formación.

Lo anterior, es coherente con la visión de Forgas (2003), para quien el proceso de formación basado en competencias debe brindar un espacio para la construcción de manera integrada de conocimientos, habilidades y valores que se constituyen en cualidades del sujeto. Es un proceso con un carácter eminentemente social que se desarrolla en un contexto interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar, donde el docente juega un papel importante.

3.2. UNA VISIÓN DESDE LOS ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN MEDIA

Los estudiantes de la educación media conciben esta modalidad educativa netamente desde el aspecto laboral, lo que puede entenderse como una percepción reduccionista de lo que es, en su esencia, este sistema educativo; su mismo nombre contempla dos categorías, el aspecto de formación técnica, laboral, entendido por esta muestra, y el que visiona el desarrollo humano, no asimilado por este sector de la comunidad monteriana.

Para ampliar el análisis es preciso entender la posición de Buendía (1998), para quien la educación para el trabajo no puede reducirse a un cierto repertorio de conductas automatizadas sino que integra, en su naturaleza educativa, la formación humana y el desarrollo de la persona. En relación con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional también ha evolucionado en cuanto a su concepción de la educación técnica. Prueba de ello es que desde la ley 115 se concebía como educación No Formal, ahondando en la connotación despectiva del sistema. Ya en 2006, con la ley 1064, se entiende como educación para el trabajo y el desarrollo humano, lo

que implica, a la luz de Requena (2006), una integración de los procesos humanísticos propios de este nivel.

Por su parte, desde la perspectiva de Mora (2006), la importancia de la educación técnica radica en la articulación de la educación ofrecida en las instituciones de educación técnica con las necesidades del sector productivo, lo cual satisface las expectativas de esta población.

En relación con lo anterior, la mayoría de estudiantes, de estratos superiores al 2 no ha contemplado esta posibilidad, lo cual permite demostrar que tal posibilidad es también un tema de estatus económico, de tal suerte, que a ellos asisten, mayoritariamente, jóvenes que pertenecen a los estratos 1 y 2. En este caso, los estudiantes de estratos altos prefieren estudiar a nivel profesional aun cuando fuere en el sector privado, tal como lo demuestran los resultados anteriores.

Si analizamos la razón mayoritaria por la que los jóvenes de estratos bajos asisten a estudiar un programa técnico, encontramos su centro en la dificultad que para ellos representa realizar una carrera profesional, bien sea por la complejidad de competir con los jóvenes de instituciones de educación privada cuyos resultados en las pruebas ICFES los hacen más competitivos, o por razones económicas; ahora, si bien es cierto que la universidad pública ofrece matrículas estratificadas, también es necesario señalar que en estos estratos se carece de estas posibilidades de pago de matrícula y sostenimiento de materiales, pasajes y demás gastos que exige este tipo de formación. Al respecto, Peña (2004) plantea que la estructura de la educación superior en Colombia es un reflejo de un contrato político de dependencia organizacional con leves avances en independencia. Por lo tanto, su aplicación

requiere de mayor costo en términos de la transacción política que un contrato de carácter interdependiente. Esto lleva a una distribución desigual de la calidad y una cobertura, asimismo, desigual, pues favorece a las instituciones maduras localizadas en Bogotá, Medellín, Cali y Bucaramanga. Desde esta posición es posible entender los fuertes problemas de exclusión que vive el sistema universitario público en el país, sobre todo en los sectores periféricos.

En este sentido, el 87% de los estudiantes de estratos 1 y 2 visionan su futuro en el ejercicio de un programa técnico, mientras que de los estudiantes que tienen mejor condición económica, el 80%, lo hacen desde una carrera profesional. Desde esta concepción puede leerse un fuerte problema de exclusión del sistema educativo profesional colombiano, que ha logrado entenderse desde la cotidianidad y la normalidad, generando con ello, pocas posibilidades de avances en los niveles económicos de los jóvenes de este país, en relación con sus oportunidades y aspiraciones de estudio.

3.3. CONCEPCIONES DE LOS DIRECTORES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA

Existe una concepción negativa manejada por los directores de instituciones de educación media al respecto de la educación técnica colombiana, argumentando problemas estructurales de calidad. Uno de los temas visibles en esta población es el de la diversidad de ofertas sin parámetros de unificación, a lo cual, como se ha dicho, el Ministerio de Educación Nacional ha planteado por intermedio del SENA, el tema de las Mesas sectoriales, el observatorio laboral, el SFT, la clasificación nacional de ocupaciones (CNO), SCAFT, organismos en los que participan los sectores productivos a nivel nacional, además de las instituciones de educación superior, los gremios

como ASENOF, entre otros, con el propósito de definir los saberes y competencias necesarias para desarrollar funciones técnicas de una empresa de acuerdo con cada área. Este derrotero de planeación, que permitiría configurar una visión unificada de organización y desarrollo de los programas, ya definido en el decreto 2888, no se ha podido materializar al 100% en las instituciones monterianas de esta naturaleza.

Coherente con el tema de la calidad, entendido aquí desde la posición planteada por el Ministerio, y confirmada por la Norma Técnica NTC5555, parámetro para acreditación de calidad de las instituciones técnicas en Colombia, para esta población es un problema evidente la falta de condiciones y recursos con que se ofertan algunos programas, además de la falta de infraestructura adecuada para tales ofertas y la deficiencia de docentes capacitados para la orientación de los mismos, saliendo a relucir un problema de falta de honestidad por parte de algunas instituciones. Esta posición tiene relación con las concepciones que se manejan desde el sector productivo, lo que genera una visión negativa de este tipo de formación a nivel municipal.

La norma señalada anteriormente consagra, de manera taxativa, que las instituciones de educación para el trabajo deben establecer, documentar e implementar un sistema de gestión de la calidad y mejorar continuamente su eficacia, con un enfoque de servicio al cliente, procesos que no resultan evidentes a la luz de las concepciones manejadas por los directores tomados como muestra para la presente investigación, ni dentro del desarrollo histórico de tales instituciones en la ciudad de Montería.

Uno de los factores señalados dentro de esta falta de parámetros de calidad está asociado con el tema de la deserción. Evidentemente este

indicador de calidad se relaciona con el grado de satisfacción de los estudiantes frente al proceso, lo que se puede interpretar como una falencia en lo relacionado con la falta seguimiento y cultura de la autoevaluación.

Lo anterior no puede analizarse exclusivamente desde la visión de inspección y vigilancia. Según Barrera (2006), ello posibilitaría burocratizaciones en este nivel; para ello sería más recomendable, a la luz de este autor, fomentar una cultura de la autoevaluación y de la autorregulación que, complementada con evaluaciones de carácter académico, pueda orientarse a la construcción de un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación en cada institución.

3.4. CONCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE PROGRAMAS TÉCNICOS

Desde la concepción de los estudiantes de programas técnicos laborales, se evidencia el tema de la falta de recursos apropiados para la formación laboral con los que deben contar sus instituciones. Para Buendía (1998), las instituciones de formación para el trabajo y el desarrollo humano deben responder a los cambios desde tres perspectivas: económicas, tecnológicas y humanas, lo cual indica, como se ha venido trabajando, un interés importante en mantener una estructura física, acompañada de recursos tecnológicos de naturaleza similar a los encontrados en el sector productivo y de las condiciones humanas y sociales que permitan el desarrollo humano.

Otro factor que afecta los procesos educativos de carácter técnico tiene que ver con los altos índices de deserción, este aspecto ya se había identificado en las concepciones de los rectores, donde se anotaba que este indicador de calidad se relaciona con el grado de satisfacción de los

estudiantes frente al proceso asociado con la falta de seguimiento y cultura de la autoevaluación, no obstante, el 100% de los jóvenes encuestados manifiesta estar satisfecho con el programa que desarrollan en las condiciones donde lo hacen, lo que al parecer se constituye en una diferencia de tipo interpretativo, pero que puede entenderse dentro de las expectativas con las que venían estos jóvenes antes de empezar, o con las razones que los motivaban. Nótese que la razón mayoritaria por la que los estudiantes bachilleres deciden estudiar estos programas tiene que ver con la imposibilidad de realizar estudios profesionales, lo cual quiere decir que, en la medida que este cupo se vuelva una posibilidad, se materializa una deserción del sistema técnico. A pesar de lo anterior, según Barrera (2006), este proceso debe intervenir mediante la implementación de una cultura de la autoevaluación y de la autorregulación que pueda orientarse a la construcción de un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación.

Y por último, dentro de los aspectos del sistema de educación para el trabajo en Montería, valorados negativamente por estudiantes de los mismos programas, se encuentra el tema de los altos costos que manejan las instituciones por cada programa técnico; este aspecto, relacionado con las condiciones socioeconómicas propias de la población que accede a este sistema, tal como se vislumbró en el aparte dedicado a dicha población, puede constituirse en una de las causas generadoras del problema de la deserción, teniendo en cuenta que el 100% de los estudiantes entrevistados, a pesar de considerar los altos costos como un tema negativo se siente satisfecho con los estudios que adelanta.

3.5. COHERENCIA CON EL SECTOR PRODUCTIVO

Desde la concepción de los empleadores puede notarse un cambio positivo en las instituciones

en relación con los niveles de calidad de sus ofertas educativas, aunque también se perciben problemas en la calidad en otras de ellas, que han afectado las relaciones con el sector productivo local, ello ha generado un ambiente de desconfianza en algunas empresas, por vincular a técnicos sin importar la institución de la que provengan, lo que también puede leerse como una fractura entre las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano de la ciudad de Montería con este sector, cuestionando la aparente articulación que se evidencia en el punto inicial.

Para Mora (2006), se requiere una mayor articulación de la educación ofrecida en las instituciones de educación técnica con las necesidades del sector productivo; es decir, debe visualizar la preparación del trabajador en formación, o sea, del estudiante; por lo que un vacío existente entre este puente, educación - sector productivo se constituye en un problema de calidad en la formación de los estudiantes. No obstante, se puede notar una fractura entre estos dos sistemas, para el caso de la ciudad de Montería.

Ahora bien, la dimensión de planta física es evaluada de manera positiva por los estudiantes de carreras técnicas, pero es identificada como una gran falencia en el colectivo de instituciones de la ciudad, con la particularidad de manifestarse desde una visión externa del sistema; pero también generándose desde uno de los usuarios más importantes de la modalidad educativa estudiada, como lo es el sector productivo, definido en la política de certificación de la norma creada para ello y avalada por el Ministerio de Educación Nacional, ya señalada. De hecho, para el SCAFT, su principio orientador busca certificar que la oferta de formación para el trabajo cuente con los medios y la capacidad para ejecutar procesos formativos que respondan a los requerimientos

del sector productivo y reúnan las condiciones para producir buenos resultados, ante lo cual esta concepción resulta grave.

El otro componente aquí identificado como una falencia sustancial del sistema, es el seguimiento al egresado. Ello, sin duda, se constituye en un fuerte problema de autoevaluación institucional, desde la óptica ya señalada de Barrera (2006), para quien plantear la calidad en el sistema de educación técnica laboral significa también fomentar una cultura de la autoevaluación y de la autorregulación que pueda orientarse a la construcción de un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación.

De la misma forma, el concepto de autoevaluación es una postura importante dentro de la política de aseguramiento de la calidad en la educación para el trabajo y el desarrollo humano del país, al definirse como un proceso fundamental en el momento inicial de preparación, para lo cual, el tema de seguimiento al egresado es una falencia estructural, toda vez que podría definir los principios de pertinencia y desarrollo de competencias articuladas con el sector productivo.

CONCLUSIONES

Las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano en la ciudad de Montería iniciaron su operación en locales que no contaban con las condiciones para esta oferta; además de ello, no contaban con los recursos, equipos y laboratorios propicios para el trabajo práctico, lo cual indica que no funcionaban de acuerdo al desarrollo de competencias propias de la formación para el campo laboral, sin tener en cuenta que en su proceso práctico una empresa requiere de técnicos con dominio de competencias básicas que hagan funcional a la empresa misma.

Desde sus momentos iniciales de los programas técnicos en la ciudad de montería ha habido falta de regulación y seguimiento a las instituciones de esta naturaleza. En este aspecto, se centra otro de los cruciales factores que determinaron el surgimiento de instituciones de forma descontrolada, sin condiciones mínimas de calidad, pues sólo hasta 1994 se define en una ley el concepto de educación no formal, desarrollado dos años más tarde en el decreto 114, aquí se inicia la divulgación de nociones sobre la organización del sistema, pero hasta este punto había un recorrido ampliamente transitado por estos centros, sin una visión organizada desde el mismo estado.

En la actualidad existe una organización mucho más clara del sistema educativo para el trabajo y el desarrollo humano a nivel nacional, visto a través de algunas normas gestadas a partir de 2005 con la expedición de los decretos 3616 de 2005, 2020 de 2006, 3870 de 2006, 2888 de 2007 y la ley 1064 de 2006, por medio de los cuales se organiza el sistema y obliga a las instituciones a ofrecer programas de educación para el trabajo de calidad articulados con el sector productivo y apoyados en las competencias laborales, las cuales son el tema clave para la articulación de la educación con el trabajo, tema que hoy, en Colombia, se plantea a partir del análisis funcional de las ocupaciones, liderado por el SENA. Este análisis funcional basado en el análisis de las ocupaciones, se convierte en la base para la elaboración, no sólo de las normas de competencia, sino también de los programas de formación, no obstante, estas políticas no consiguen la materialización adecuada en la ciudad de Montería, como se aprecia en el presente trabajo.

Existe un fuerte problema de exclusión del sistema educativo profesional colombiano, que ha logrado entenderse desde la cotidianidad y la nor-

malidad, generando con ello, pocas posibilidades de avances en el nivel económico de los jóvenes de este país, en relación con sus oportunidades y aspiraciones de estudio.

Para los rectores, es un problema evidente la falta de condiciones y recursos con que se ofertan algunos programas, además de la falta de infraestructura adecuada para tales ofertas, y la deficiencia de docentes capacitados para la orientación de los mismos, saliendo a relucir un problema de falta de honestidad por parte de algunas instituciones. Esta posición tiene relación con las concepciones que se manejan desde el sector productivo, lo que genera una visión negativa de este tipo de formación a nivel municipal.

El problema de infraestructura y recursos, visible en las dificultades actuales de la educación técnica en Montería, estuvo con el surgimiento de los programas técnicos en la ciudad, los cuales no se han superado, pese a los grandes esfuerzos realizados por el MEN, en términos normativos, como se ha señalado a lo largo de este trabajo.

El factor más relevante que afecta la calidad de la educación técnica es la falta del cumplimiento de las normas por parte de las instituciones. A pesar de esto, tampoco ha habido grandes esfuerzos de parte de MEN por garantizar que se cumplan dichas normas.

La deserción es un indicador de calidad que se evidencia de manera abierta como una dificultad que enfrentan estas instituciones; evidentemente este indicador de calidad se relaciona con el grado de satisfacción de los estudiantes frente al proceso, lo que se puede interpretar como una falencia en lo relacionado con la falta de seguimiento y cultura de la autoevaluación. Por lo anterior, se hace necesario fomentar una cultura de la autoevaluación y de la autorregulación que,

complementada con evaluaciones de carácter académico, pueda orientarse a la construcción de un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación en cada institución.


En los estudiantes de programas técnicos puede notarse falta de satisfacción, relacionados con la deficiencia de recursos apropiados para la formación laboral con las que deben contar sus instituciones. Lo cual indica, que se ha venido presentando un interés importante en mantener una estructura física, acompañada de recursos tecnológicos de naturaleza similar a los encontrados en el sector productivo, y de las condiciones humanas y sociales que permitan el desarrollo humano.

Los estudiantes de carreras técnicas consideran que este servicio en la ciudad de Montería es costoso. Este aspecto, relacionado con la condiciones socioeconómicas propias de la población que accede a este sistema, tal como se vislumbró en el aparte dedicado a dicha población, puede constituirse en una de las causas generadoras del problema de la deserción, teniendo en cuenta que el 100% de los estudiantes entrevistados, a pesar de considerar los altos costos como un tema negativo se siente satisfecho con los estudios que adelanta.

Desde la concepción de los empleadores puede notarse un cambio positivo en las instituciones en relación con los niveles de calidad de sus ofertas educativas, aunque, también se perciben problemas en la calidad en otras de ellas, lo que puede leerse como una fractura entre las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano de la ciudad de Montería con este sector, cuestionando la aparente articulación que se evidencia en el punto inicial.

Hay desconfianza de los empleadores por algunas instituciones de la ciudad, ello demuestra una

fractura entre el sistema educativo para el trabajo en la ciudad de Montería y el sector productivo local, y entre las mismas instituciones en cuanto a la planeación de sus programas, a pesar de las orientaciones nacionales que podrían evitar dicha dificultad.

El otro componente aquí identificado como una falencia sustancial del sistema, es el seguimiento al egresado. Ello, sin duda, se constituye en un fuerte problema de autoevaluación institucional, dado que las instituciones no cuentan con un proceso organizado al respecto. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, M. & Visalgerghi, A. (1977). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Abdala, E. (2003) *Experiencias de capacitación laboral de jóvenes en América Latina* pedagogía. Santiago de Chile: CINTERFOR – OIT.
- Abreu, R. (1996) *La Pedagogía Profesional: un imperativo de la escuela Politécnica cubana y la entidad productiva contemporánea*. La Habana: CEPROF, ISPETP.
- Álvarez, C. (1988) *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de Formación del profesional de perfil amplio*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Amargós, O. (1998). *La formación para el trabajo y la capacitación en República Dominicana: estudio sobre relaciones entre el sector público y privado*. Santiago de Chile: CINTERFOR.
- Buendía, E. (1998) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw – Hill.

- Cardona, M., Macías, P. & Suescún, P. (2008). *La educación para el trabajo de jóvenes en Colombia, ¿mecanismo de Inserción laboral y Equidad?*. Medellín: Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeAlci),
- Chiva, I. (2005). *Evaluación de programas de formación ocupacional en colectivos con riesgo de exclusión social*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Chiva, I. (2006). *Evaluación de los programas de formación ocupacional para el colectivo de mujeres*. Valencia: Relieve.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Buenos Aires: Santillana, Unesco.
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y método*. 1. 6a. ed. Salamanca: Sígueme.
- Gómez, H. (1998). *Educación la agenda del siglo XXI*. Bogotá: TM editore
- Maldonado, M. (2001) *Las competencias, una opción de vida*. Bogotá: Ecoe.
- Morales, M. (2005), *Deficiencias en el servicio educativo de la ciudad de Medellín*. Medellín: SEDUCA.
- Patiño, R. (1996) *El modelo de la escuela Politécnica cubana: Una realidad*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Ramírez, J. (1998)- *Diagnóstico de la Formación para el Trabajo en Colombia. Programa Formación para el trabajo*. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Requena, B. (2006). *Colombia: Estado actual de la educación técnica y tecnológica*. Bogotá: Corporación Andina de Fomento.
- Velasco, C. (2005). *Educación técnica y formación profesional en América latina y el caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Wilson, D. (1997) *Reforma de la educación vocacional y técnica en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.