
LA ARTICULACIÓN COMO ESTRATEGIA EN COLOMBIA: ¿DETERMINACIÓN O CONFIGURACIÓN?

Línea temática 2. Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media.

Karol Andrea Cabrera Cifuentes
Univ. Pedagógica Nacional de Colombia
Grupo de investigación: Política
karol_cabrera_c@yahoo.es

Resumen: La presente ponencia tiene como propósito rastrear el modo, en el que investigaciones que abordan el tema de la Articulación de la Educación Media con la Superior (AEMES) en Colombia, acuden al surgimiento de la misma, para plantear reflexiones que permitan ubicar las tensiones que la configuran como un proceso dado en el tiempo y no como producto de una decisión. La problemática teórica se aborda desde la perspectiva epistemológica de Pierre Bourdieu y hace parte de la construcción del objeto de investigación que alrededor del tema elabora la autora como propuesta de tesis doctoral. Para el desarrollo de la misma se hace el rastreo de investigaciones producidas (no necesariamente publicadas) alrededor de la AEMES en Colombia entre 2005 y 2015, se leen y analizan 30 escritos, de los cuales solo el 36% hace referencia al surgimiento de la estrategia, la mayoría de ellos se inclinan a tratarlo como producto de una decisión gubernamental de cara a problemáticas propias del nivel medio, desligando que estas se han configurado en el tiempo y el espacio como tensiones y no como decisiones. Tal afirmación se sustenta en una búsqueda historiográfica (que se presenta de manera sucinta) interesada en rastrear las circunstancias, movilizaciones y decisiones que han aportado en la configuración de la AEMES, con ánimo de emprender su investigación en coherencia con el sistema de relaciones históricas y sociales de la cual es parte. Dicha posibilidad de rastreo pone en evidencia asuntos que son vitales para pensar no solo el acceso, sino la permanencia y culminación de los estudios superiores, desde un nivel que aún se encuentra en deuda con su objetivo de transición (hoy tan cuestionados).

Palabras Clave: Articulación Educación Media y Superior, Configuración, Rastreo.

1. Introducción:

En Colombia, la Articulación de la Educación Media con la Superior (AEMES) corresponde a una estrategia que ha venido decantándose y materializándose en la convergencia de circunstancias, movilizaciones y decisiones que parecen haberse simplificado en mandatos gubernamentales. Tal percepción se fundamenta en la revisión de investigaciones que alrededor de la AEMES (como estrategia o como asunto) se han producido en el país entre 2005 y 2015, parte de su lectura y análisis se concentra en revisar el modo en el que es abordado el tema y la ubicación que del mismo se hace en el tiempo y en el espacio.

El interés manifiesto se sustenta desde la perspectiva epistemológica de Pierre Bourdieu, para quien “la familiaridad con el universo social constituye el obstáculo epistemológico por excelencia para el sociólogo, porque produce continuamente concepciones o sistematizaciones ficticias” (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, El oficio de sociólogo, 2004, pág. 27). Se trata entonces de romper con el saber inmediato desnaturalizando las propiedades o las consecuencias de un sistema social, en

este caso el de la AEMES, y emprender la construcción de un objeto de investigación entendiéndolo que resulta inconcebible, “definir la verdad de un fenómeno cultural, independientemente del sistema de relaciones históricas y sociales del cual es parte” (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, El oficio de sociólogo, 2004, pág. 35).

Una de las últimas definiciones institucionales de la AEMES en Colombia fue perfeccionada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en el 2012, desde esta perspectiva es reconocida como un “proceso pedagógico y de gestión” orientado a favorecer el acceso, permanencia y movilidad de los estudiantes entre la educación media (EM) y otros niveles y ofertas educativas en los que se contempla la educación superior (ES) y la educación para el trabajo y el desarrollo humano, a través del reconocimiento de los aprendizajes obtenidos en distintos escenarios para continuar su formación a lo largo de la vida e insertarse competitivamente en el mundo del trabajo o iniciar un programa de ES (MEN y SENA, 2012).

De acuerdo al documento en mención, la AEMES aborda problemas específicos de la EM como: la calidad, pertinencia y cobertura de la EM y de las diversas formas de ES en relación con los retos del desarrollo social, político, económico y cultural del país; la construcción de proyectos de vida de los jóvenes y su participación en la sociedad; el acceso y la permanencia de los jóvenes en la ES, incluyendo alternativas de educación técnica y tecnológica (TyT); la inserción digna al mundo laboral en armonía con las necesidades del sector productivo; las condiciones de desigualdad que marcan el acceso a la ES o al mundo del trabajo; la baja cobertura, centralización y concentración en determinadas áreas del conocimiento de la ES; y la deficiencia en los procesos de orientación socio-ocupacional (Ministerio de Educación Nacional; Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, 2012, págs. 4-6). En pocas palabras, la AEMES atiende no solo dificultades propias de la EM, sino también de la ES y del sector productivo, una situación que debería ubicar cualquier investigación al respecto, en la comprensión de las circunstancias, movilizaciones y decisiones que convergen para la configuración de estrategias, y que superan las decisiones gubernamentales.

Algunas de las investigaciones revisadas han planteado fuertes y documentadas críticas a la AEMES, pero pocas se han encargado de desnaturalizar las propiedades o las consecuencias de la misma en un ejercicio que integre las relaciones históricas y sociales de las cuales hace parte. De 30 investigaciones revisadas, tan solo el 36% tratan someramente la razón de su emergencia y evolución en tres escenarios: el liderado por los organismos internacionales, el de las políticas nacionales y el de las políticas locales (referido exclusivamente a lo que sucede en la capital).

2. La AEMES como producto de la iniciativa de organismos internacionales y de políticas nacionales y/o locales

Son escasas (6%) las referencias que se hacen de la emergencia de la AEMES con la iniciativa de organismos internacionales, la más antigua que una investigación trae a colación para referirse a la idea de Articulación (asunto), aparece como producto de la Sexta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VI), liderada por la UNESCO y llevada a cabo en Kingston (Jamaica) en 1996. Rubio, Mejía y Huertas sostienen que “la articulación de la educación en Colombia nace como una propuesta del Gobierno Nacional en cumplimiento de las orientaciones de PROMEDLAC” (2015, pág. 77), proyecto que tenía como fin lograr la continuidad entre la EM y la ES; ampliar la cobertura en ES aumentando el número de jóvenes en la educación técnica, tecnológica y superior; lograr una preparación eficiente del estudio hacia el trabajo; cualificar la mano de obra; y resolver parcialmente la problemática del desempleo.

La siguiente y última referencia que se hace de la intervención de organismos internacionales, es del Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar, liderado por UNESCO en el año 2000 y del cual resulta el Marco de acción de Dakar. Lugo (2013) sostiene que en este documento se refuerza la propuesta de la educación como estrategia para superar las desigualdades sociales y lograr el desarrollo económico y social poniendo el acento en la posibilidad de formar a los jóvenes para que al terminar la EM ingresen a la ES o al mundo laboral; insinuación sin mayor desarrollo.

Alrededor del 50% de las investigaciones refieren el surgimiento de la AEMES con procedimientos de las dinámicas políticas nacionales, se asocia a la promulgación de leyes, la firma de convenios, las posibilidades traducidas en CONPES y los acuerdos hechos a través de planes de educación nacional, y se materializa en tanto se formulan guías, orientaciones y lineamientos por parte del MEN. En coherencia, el primer punto de referencia para ubicar el inicio de la Articulación es, siguiendo a Bermúdez, Londoño, Mera y Torres (2014) la Ley 55 de 1985, mientras que Rubio, Mejía y Huertas (2015) hacen mención a la misma para destacar al SENA como la institución que abanderó dichos procesos. A través de la Ley 55 no sólo se le encomendó al SENA adelantar campañas de extensión agrícola y programas de capacitación para el trabajo y de formación técnica y artesanal, sino también la financiación de institutos y colegios técnicos o escuelas vocacionales agrícolas. En cumplimiento, el SENA, identificó necesidades en las instituciones, asignó presupuestos, y ofreció asesoría para homologar programas de formación profesional.

Rubio, Mejía y Huertas (2015) avanzan mencionando que La ley 55 de 1985 dio lugar a la firma de un convenio entre el SENA y el MEN para mejorar los programas de educación técnica, convenio que más adelante viabilizó la promulgación de la Ley 119 de 1994, mediante la cual el SENA formalizó las asesorías con las instituciones de educación media técnica (EMT), y facilitó el proceso de articulación. Bermúdez, Londoño, Mera y Torres (2014) mencionan que a través de esta Ley se le encomendó al SENA asesorar al MEN en el diseño de los programas de EMT, para articularlos con la formación profesional.

Otros acontecimientos importantes en la década de 1990 suscitaron el reconocimiento de la idea de Articulación, Zamudio y Velásquez (2012) sostienen que el informe “Colombia al filo de la oportunidad” publicado en 1995 y elaborado por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, sentó las bases para la promulgación de documentos normativos, que con el fin de dar cumplimiento a las propuestas que de este informe surgieron, significaron un precedente para la AEMES. El Informe, por ejemplo, afirmó que la mayor deficiencia de la educación radicaba en la imposibilidad de consolidar la EM como puente hacia el mundo del trabajo. En ese mismo contexto, se construyó el Plan Decenal de Educación 1996-2006: La educación un Compromiso de Todos, con el que según Lugo “se comienza a desarrollar el concepto de articulación con la propuesta de continuar el sistema de formación técnica y tecnológica” (2013, pág. 14) iniciada en los Institutos de Educación Media (INEM), Institutos Técnicos Agropecuarios (ITA) y Centros de Desarrollo Tecnológico y Productivo, con asesoría y/o colaboración de Instituciones de educación Superior (IES).

Ahora bien, esa preocupación marcada en principio por la formación TyT y la preponderancia que para dichos procesos empezaba a tener el SENA, seguiría siendo tendencia. Para 1997 se entregó el CONPES 2549, a través del cual se le encomendó al SENA liderar la construcción de un Sistema Nacional de Formación para el Trabajo (SNFT) que articulara la educación media técnica, técnico profesional, tecnológica y de la educación para el trabajo y el desarrollo humano con el fin de regularla y contribuir al mejoramiento del nivel de cualificación. Guerrero, Martínez y Guazmayán (2012) hacen referencia al documento puntualizando su razón de ser en las necesidades del sector productivo, carácter que marca con fuerza gran parte de la propuesta de AEMES.

Iniciando la primera década de siglo XXI la tendencia avanzó con la promulgación de la Ley 749 de 2002 por la cual se organizó el servicio público de ES en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica. Según Rubio, Mejía y Huertas (2015) a través de esta normativa se abrió la posibilidad de la AEMES. En coherencia, Bermúdez, Londoño, Mera y Torres (2014) retoman de la Ley el apartado que puntualmente viabilizó la Articulación al establecer que las instituciones técnicas profesionales fijarían los criterios que permitirían la homologación o validación de contenidos curriculares a quienes hubiesen cursado sus estudios de EM en colegios técnicos.

Bermúdez, Londoño, Mera y Torres (2014) mencionan que para el año 2003, el MEN presentó a la comunidad educativa la política de Articulación de la educación con el sector productivo, aunque reconocen que el proceso había iniciado en 1985. Según los autores, la política planteó como reto la incorporación de competencias laborales generales y específicas al currículo, y el impulso de la mentalidad emprendedora en los estudiantes, además reconoció la necesidad de una oferta de formación específica que mejorara la calidad, pertinencia y capacidad de articulación con el sector productivo y la ES. También mencionan, como parte de la ejecución de esta política, la expedición, en 2004, de la guía metodológica para el programa de articulación del SENA con la EMT.

Lugo (2013) sostiene que para el segundo Plan Decenal de Educación 2006-2016, se presentaron a discusión propuestas de articulación que quedaron plasmadas como política educativa nacional, en aras de lograr un sistema educativo coherente y contextualizado en todos los niveles de formación. Continúa anotando que para el año 2009 se estableció la Articulación como una política gubernamental desde el ámbito nacional, cuando el MEN publicó las “Orientaciones para la articulación de la educación media”, documento en el que se definió la implementación, financiación y acuerdos que debían realizarse entre las secretarías de educación y las I.E.S.

Bermúdez, Londoño, Mera y Torres, resaltan que en el marco del bicentenario en 2009, se trazaron como propósitos “crear respuestas coherentes y eficientes relacionadas con las necesidades de la formación de nuevas generaciones y el diseño e implementación de la estrategia de articulación para el siglo XXI” (2014, pág. 76), la articulación reseñada es la de las instituciones educativas con el sector productivo. Finalmente, hacen mención al último documento que en el ámbito nacional, para las investigaciones leídas, se refiere al asunto, se trata de los “Lineamientos para la articulación de la educación media con la educación superior, la formación profesional integral, la educación para el trabajo y el desarrollo humano” construida por el MEN y el SENA en 2012.

Otro 50% de las investigaciones refieren además, la aparición, el fortalecimiento y la transformación de la AEMES inserta en los planes sectoriales de educación del distrito capital, en este marco aparecen como determinantes, las alianzas y los convenios establecidos entre las instituciones de EM, el SENA y las IES. Según Lugo, en el plan del periodo 1995-1998 “de forma soslayada aparece el concepto de articulación al expresar la necesidad de mejorar la relación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo” (2013, pág. 17). Posteriormente, para el periodo, 2001-2004, se identificó como problema de articulación, la imposibilidad de los jóvenes más pobres para el acceso a la ES, por deficiencias en la formación básica y falta de recursos para pagarla, sin embargo el énfasis siguió estando en la articulación con el mundo del trabajo, por lo que se pensó en estrategias de capacitación en oficios que al mismo tiempo permitieran la conexión con la ES.

Lugo identifica en el periodo 2004-2008, el tiempo en el que “se sentaron las bases definitivas del proceso de articulación al realizar las primeras alianzas estratégicas entre colegios denominados prototipo con IES” (2013, pág. 20) de tal manera que desde la EM se iniciara la ES. Al respecto, Bernal afirma que la AEMES aparece como “una forma de superar la profunda brecha existente entre la educación media y la educación superior” (2010, Pág. 7), y ubica en este periodo “el pri-

mer documento oficial que hace referencia a esta problemática”, el Acuerdo No. 119 de 2004 por el cual se adoptó el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá, y que esperaba fortalecer “los lazos entre la formación escolar, el entorno de vida de los jóvenes y las oportunidades laborales y productivas que les brindará posteriormente la ciudad, al adecuar la oferta educativa para hacerla más pertinente a esas necesidades laborales, productivas y sociales” (pág. 6).

Dos eventos más son ubicados en este mismo periodo. El primero es la firma del convenio 001 de 2005 entre el SENA y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) para articular los programas de formación laboral del primero con la oferta de la media de los colegios. Martínez y Moreno (2015) sostienen que el convenio fue la formalización de un fenómeno que se venía gestando años atrás y que los colegios académicos adelantaban con el fin de brindar una formación complementaria. Gómez, Díaz y Celis (2009) además de coincidir, afirman que este acto se asume como “una solución a los problemas estructurales de la media, dada la incapacidad de la política educativa por ofrecer mayor diversificación” (Pág. 57). El segundo se refiere a la caracterización realizada por la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) entre el 2004 y 2005, un trabajo que de acuerdo a Camargo, Garzón y Urrego “evidencia la desarticulación de la EM con la ES, así como los bajos niveles de ingreso de los egresados de los colegios distritales a la educación superior, ya sea de orden técnico, tecnológico o profesional” (2012). El estudio plantea como alternativa de solución la AEMES, lo que viabilizó en 2005, la firma del convenio 174 entre la UDFJC y la SED para “implementar el modelo de Institución de Educación Media y Superior Técnica y Tecnológica en colegios seleccionados”.

En adelante, trabajos como el de Lugo (2013) muestran algunas transformaciones en la idea de AEMES en Bogotá. En el Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012, se propende por la orientación socio-ocupacional y la transformación curricular de la media, en particular de acuerdo al área del conocimiento que se seleccione para realizar la alianza con las IES, bien sea para adelantar estudios de ES o para generar programas de EM especializada con acento en la profundización y no en la titulación específica. Para el periodo 2012 – 2016, se busca ampliar el programa garantizando una oferta diversa y organizada en seis áreas del conocimiento, cuyos saberes fueran reconocidos y/o homologados en la ES, además, se firma el Pacto por la Educación Superior con el cual se esperaba fortalecer los convenios establecidos en administraciones anteriores y contar con un mayor número de IES, aunque el SENA mantuviera su presencia mayoritaria en el proyecto.

3. Las decisiones y las tensiones: meollo para escudriñar

Si bien la forma de ubicar la AEMES implica un surgimiento que depende de las políticas, en ellas son claras tensiones que develan su necesidad, todos aquellos asuntos que se espera sean abordados por la AEMES son en realidad el meollo que debería ser escudriñado. Un reducido porcentaje de investigaciones (6%), hacen referencia al surgimiento de la AEMES como efecto de determinadas circunstancias. Vargas (2013) menciona tres situaciones que marcan la necesidad de conectar el nivel medio con el superior durante la década de los noventa en el siglo XX, en primer lugar, la tendencia al cambio de los sistemas de enseñanza media que iba de una modalidad académica a una de carácter técnica asociada a la formación para el trabajo. En segundo lugar, el fenómeno visible junto con la expansión de la cobertura en el nivel medio: altas tasas de reprobación, deserción escolar y escaso porcentaje de estudiantes en la ES. Y en tercer lugar, la desarticulación producto de la consolidación de los sistemas educativos escolar y “universitario”, un proceso caracterizado por el establecimiento de restricciones para el ingreso automático a la ES, ampliación de la oferta y la demanda con limitación de cupos para instituciones públicas, expansión del sector privado y establecimiento de políticas para la diferenciación en términos de calidad tipos de institución.

En este sentido, Vargas (citando a Gajardo, 1999 & Rama, 2006) supone que la desarticulación entre sistemas educativos suscitó la diferenciación pedagógica en términos del acercamiento a la ciencia, la calidad académica en la formación de estudiantes y maestros, la jerarquización por niveles y semestres, la apropiación de la tecnología, entre otras, lo que condujo a que la EM y la ES ampliaran la brecha e incluso trabajaran en sentidos distintos para la formación de los jóvenes. Uzuriaga, Posso y Martínez advierten que el sistema educativo colombiano, perpetúa una estructuración por niveles sin articulación, de tal manera que el paso del nivel medio al nivel superior se dificulta, entre otras cosas, porque “las universidades en su gran mayoría siguen estando organizadas fundamentalmente para el desarrollo de la especialización del saber y el conocimiento, lo que hace que los problemas de adaptación sean cada vez mayores” (2013, pág. 732).

En realidad muchos de los asuntos que resultan neurálgicos y que pretende abordar la AEMES, son perceptibles desde el siglo XX. La discusión sobre su pertinencia es visible desde la aparición misma de la educación secundaria, el inicio de siglo estuvo marcado por una serie de normas cuyo propósito era estructurarla y otorgar su control al Estado. La estructura de la educación secundaria se debatió entre bachilleratos bifurcados, y bachilleratos en uno o dos ciclos, estos últimos, con salidas ocupacionales diferentes¹. La educación de tipo industrial, agrícola y comercial se desarrolló como modalidad independiente y alterna a la secundaria, y fue impulsada sin éxito durante el primer cuarto de siglo, porque a pesar de que las enseñanzas prácticas eran necesarias para el desarrollo del país, eran vistas como exclusivas para los sectores populares y socialmente se privilegiaban las enseñanzas de tipo teórico que conducían al estudio de profesiones liberales (Restrepo, 1972, pág. 16). Para la década del 40, estas enseñanzas fueron consideradas inicialmente como vocacionales y posteriormente como enseñanzas de tipo técnico, lo que permitió la consolidación de pasarelas entre los bachilleratos elementales y superiores y las anteriores².

Estas transiciones no se dieron en el vacío, fueron producto de circunstancias y debates que suscitados principalmente durante la década del 40 y aunque tienen que ver directamente con el asunto de la pertinencia, revelan la urgencia de una educación secundaria con pretensiones universalistas, que implicaba además de la formación académica, la inserción al mundo laboral. En primer lugar se ubica la fuerte crítica a un bachillerato cuyo único propósito era la preparación a la universidad, cuando, aunque no se inclinara a la formación de técnicos, profesionales o trabajadores manuales, atendía una serie de realizaciones en el comercio, la agricultura y la industria, que implicaban pensar en una “modalidad especial de cultura secundaria” (Ministerio de Educación Nacional, 1940, pág. XXXVII). En segundo lugar, se presenta otra serie de preocupaciones que esperaban ser atendidas: 1. Descargar los dos últimos años de la secundaria de un personal que, no estaba capacitado para entrar a la Universidad, no tenía vocación para ello, o carecía de los medios para costearla (Ministerio de Educación Nacional, 1942, pág. XXX), 2. Ofrecer alternativas diferentes a la formación universitaria, con “profesiones menores u ocupaciones especializadas”, 3. Dotar a aquellos jóvenes que no iban a la universidad, de medios efectivos para lograr su estabilidad económica, 4. Establecer un enlace entre las profesiones menores o cursos especializados y las facultades universitarias, procurando que estas se encargaran de impartirlos (Ministerio de Educación Nacional, 1942, págs. 44-45), 5. Evitar que aumentara el número de jóvenes que impedidos para iniciar y terminar una carrera no contaran con herramientas para

¹ Con la Ley 39 de 1903 la Instrucción Secundaria se bifurcó en técnica o clásica, posteriormente con el Decreto 1951 de 1927, se dividió en “bachillerato común y ordinario” de cuatro años para quienes no se proponían ingresar a la Universidad, pero a cambio se podrían interesar en opciones de formación agrícola, comercial o industrial, y bachillerato clásico de 7 años para el ingreso a la universidad, la finalidad de ambos bachilleratos era puramente preparatoria. En 1932, con el Decreto 1478 la enseñanza secundaria se reintegró en un ciclo de seis años privilegiado para el ingreso a la universidad, y en 1939 con el Decreto 1570 se planteó nuevamente la división de la “educación secundaria” en dos segmentos con destinos ocupacionales diferentes, dinámica que aunque se adecuara, se mantendría hasta 1962.

² En 1941 se promulgó el Decreto 2294, con el cual se reorganizaron las enseñanzas agrícolas e industriales en la Dirección Nacional de Educación Vocacional, en 1948 estas son consideradas como enseñanza técnica a través de la Ley 143

participar efectivamente en la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 1941, pág. 32), y 6. Reconocer que la escuela tiene una doble finalidad de iniciación cultural y preparación profesional (Ministerio de Educación Nacional, 1947, pág. 32).

Muchas de las tensiones ya esbozadas durante la primera mitad del siglo XX son reforzadas a principios de la segunda mitad, en esta aportan a la discusión el resultado de dos misiones: la primera enviada por el Banco Mundial, iniciada en 1949 por Lauchlin Currie, y la segunda realizada por el Centro “Economía y Humanismo” e iniciada en 1954 bajo la dirección del padre Louis Joseph Lebret. La primera hace énfasis en la educación de tipo técnico (vocacional), insiste en la formación profesional como insumo indispensable para el desarrollo de la productividad y recomienda multiplicar los colegios de educación secundaria (Lebret, 1958). La segunda encuentra que la educación secundaria no resulta democrática, que su interés academicista excluye talentos diferentes, que se ha descuidado la orientación vocacional y que la formación profesional no ha logrado desarrollarse en relación con las necesidades del sector productivo (Currie, 1950).

Las misiones, además, constituyeron el insumo para desarrollar en 1956 el Primer Plan Quinquenal de Educación en Colombia. Una época en la que organismos internacionales aportan en el auge de la planeación integral de la educación³. Los ministros de la época muestran preocupación (que no deja de lado otras antes enunciadas respecto al tema central de esta ponencia) por abordar la educación como programa orgánico que comprendiera todos los niveles educativos⁴, una realidad distante para lo que se vivió durante los primeros 60 años del siglo XX, época en la que la educación secundaria, industrial, comercial y agrícola, develó fines y esfuerzos desarticulados que condujeron a sus egresados por destinos ocupaciones significativamente diferentes.

Finalmente, para la segunda mitad del siglo XX, la educación secundaria logró importantes cambios. A través del Decreto 45 de 1962 fue denominada como EM, mantuvo la idea de ciclos, uno básico y otro complementario, en el que además del bachillerato clásico se incluyeron las modalidades: técnicas, industriales, comerciales, y agrícolas. Esta educación fue entendida como una etapa de formación educativa general y profesional, de naturaleza y extensión variables según sus objetivos. En 1969 la idea se materializó con la creación de los institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM), a partir de los cuales la iniciativa se fue transformando siempre con el propósito de ofrecer oportunidades que atendieran más que un interés académico universitario. A finales del siglo XX, como parte del programa de gobierno “Para Cerrar la Brecha” (1978-1982) apareció lo que hoy se denomina como EM, un nivel diversificado que atiende los grados 10° y 11°, después de un nivel básico y secundario de 9 años. Este evento es considerado por investigadores, como crucial para la consolidación de la AEMES (Martínez & Tabares, 2015).

4. La conclusión como punto de partida

Partiendo de esta somera configuración, es posible entender que el asunto de la AEMES (estrategia) no es el resultado de una política, es un modo en el que (bien o mal) se ha decidido asumir una serie de tensiones que históricamente han configurado en el escenario actual, dicha estrategia y que develan una fractura en el sistema para el paso de la EM a la ES. Ahora bien, para los fines que nos convocan, resulta vital entender que el asunto del acceso, permanencia y culminación de los estudios superiores encuentran asidero (sin ser único factor o determinante) en el curso de la EM.

³ Martínez plantea que la planeación integral se dirigió a “establecer la coordinación y continuidad entre los distintos niveles del sistema: el sentido vertical comprende del preescolar a la primaria y de ésta a la educación media y a la superior; el sentido horizontal centra la atención en las modalidades de un mismo nivel (por ejemplo, en la educación media: comercial, industrial, agrícola, Administración Pública)” (Martínez, 2003, pág. 94), se puede interpretar entonces un llamado a la articulación del sistema educativo.

⁴ Ver las Memorias que presentan los Ministros de Educación Nacional al Congreso en los años de 1958 y 1959

Mirar la AEMES en clave de configuración, nos permite entender que el sistema escolar colombiano más que articular, contribuyó a segmentar los niveles educativos, estructurando uno escolar y otro universitario, no solo con diversos fines, sino con diversos formatos que acrecientan las distancias. Si bien los últimos dos años de la secundaria en sus inicios pretendían formar para el ingreso a la universidad, la apertura de la escuela demandó además formar para el trabajo, y entonces, este segmento, que como reza en las memorias de los ministros durante la primera mitad del siglo XX, no había logrado su cometido inicial por deficiencias en la “calidad” de la formación (académica), debía ahora asumir otro reto que, a manera de hipótesis, lo puso en una dinámica que impidió reforzar su primer objetivo, el acceso a la ES.

Es importante anotar que las referencias que se hacen de la aparición de la AEMES como estrategia aunque enuncian la preocupación por favorecer el acceso a la ES, tienen un desarrollo más marcado hacia la inserción al mundo laboral, evidente en sus conexiones con el SENA y programas de formación profesional, que fueron ampliándose a opciones de formación técnica y tecnológica, que se presumen favorables, no solo en el acceso, sino en la permanencia y culminación, en tanto son de corta duración y tienen salida laboral con opción de continuidad en ciclos propedéuticos que se adaptan a las necesidades de quienes las cursan. Sin embargo la opción de ciclos propedéuticos ha tenido un desarrollo limitado en el país.

Avanzando, el desarrollo de la AEMES evidente en los planes sectoriales de la capital han tendido de alguna manera a enfocarse en lo que representa el nivel medio en distinción con el básico. Ello ha implicado pensar una articulación que: 1. supere la especialización temprana y fortalezca áreas del conocimiento en relación con las inclinaciones de los estudiantes, 2. mantenga los vínculos con el SENA y las IES como actores que coayudan en el paso de unos formatos escolarizados a otros de mayor relación con las dinámicas de educación postobligatoria, y 3. fortalezca el trabajo de orientación socio-ocupacional como herramienta indispensable en la toma de decisiones. Los vínculos con el SENA y las IES aportan en términos de acceso, pero el fortalecimiento del componente académico y la orientación ocupacional, aportan en la consolidación de capitales culturales que pueden incidir de manera positiva en la permanencia y culminación de los estudios superiores. De tal manera que todos los esfuerzos por encontrar sentidos propios para la EM entendiendo el lugar que ocupa en el sistema educativo, contribuirían no solo al acceso, sino a la permanencia y culminación de estudios en la ES, una tarea que sigue pendiente en las discusiones pedagógicas y políticas del país.

Referencias

- Acosta, M., & Ussa, P. (2013). *Propuesta de articulación del Liceo San Basilio Magn con Instituciones de Educación Superior*. Bogotá: Trabajo para optar al título de Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de la Sabana.
- Barahona, R. (2014). *Análisis de los planes sectoriales de educación del periodo 2004 y 2012: inicio y actualidad de la política de articulación*. Bogotá: Trabajo de tesis para optar al título de Master en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Bermúdez, P., Londoño, A., Mera, M., & Torres, J. (2014). *Descripción de la manera de fortalecer la estrategia del programa de articulación del Sena con las instituciones de educación media Francisco José Lloreda Mera de carácter oficial, ubicada en el corregimiento del Saladito de la ciudad Santiago de Cali y F. Cali*: Trabajo de tesis para optar al título de Master en Alta Dirección de Servicios Educativos.
- Bernal, N. (2010). *Análisis de la Política de Educación Media Articulada con la Educación Superior en Bogotá: 2005-2008*. Bogotá: Trabajo de tesis para optar al título de plitóloga de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (2004). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Camargo, E., Garzón, E., & Urrego, L. (2012). Articulación de la educación media y superior para Bogotá. . *Revista Visión Electrónica*, 160-171.
- Currie, L. (1950). *Bases de un programa de fomento para Colombia: El problema*. Bogotá: Banco de la República.
- Díaz, C. (2012). La política de articulación entre la educación media y la superior. El caso de los programas de la Secretaría de Educación de Bogotá. *Investigación y Desarrollo*, 230-253.
- Díaz, C. M., & Celis, E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 371 - 380.
- Fajardo, S., Arcos, S., Parra, S., & González, C. (2011). Factores influyentes en el proceso de articulación de la educación media con la educación superior. En A. (. Osorio, *Problemáticas educativas, docentes investigadores y política pública educativa de Bogotá* (págs. 119-130). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- García, S., Maldonado, D., Acosta, M., Castro, N., Granada, D., Londoño, E., y otros. (2016). *Características de la oferta de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes. Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo.
- Gómez, V. (2004). *Características de la educación media y su interfase con la educación superior en Colombia: problemas de oferta y demanda*. Bogotá: Instituto de investigación en Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, V. (2009). La transición del nivel medio al trabajo y la formación postsecundaria en Colombia. *Seminario Internacional IIPÉ-UNESCO "Educación y Trabajo. Interrelaciones y Políticas*. Buenos Aires.
- Gómez, V., Díaz, C., & Celis, J. (2009). *El puente está quebrado...: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- Gómez, V., Díaz, C., Amézquita, Á., González, L., & Suárez, G. (2006). *La Cultura para el Trabajo en la educación media en Bogotá*. Bogotá: Publicaciones Instituto de Investigación en Educación.
- González, J., & Bonilla, R. (2003). *La educación y el trabajo para los jóvenes bogotanos: situación actual y políticas distritales*. Bogotá: Universidad Nacional CID.
- Guerrero, A., Martínez, J., & Guazmayán, C. (2012). Articulación entre la educación media y superior: Universidad de Nariño. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 741-753.
- Gutiérrez, C. (2013). Articulación de la educación media con la educación superior: caracterización de las tendencias, los modelos y las experiencias, en el plano internacional, nacional y local. . En C. Sánchez, & C. Gutiérrez, *Estudio sobre educación media en Bogotá. Experiencias sobre articulación y emprendimiento* (págs. 15-98). Bogotá: Editorial Jotamar Ltda.
- Lebret, J. (1958). *Misión "Economía y Humanismo". Estudio sobre las condiciones del desarrollo en Colombia*. Bogotá: MEN.
- Lucio, R., & de Oro, K. (2006). *La formación para el trabajo en Colombia : Situación y perspectiva de política*. Bogotá: Departamento de Planeación Nacional.
- Lugo, L. (2013). *Análisis del proceso de articulación educativa como factor de cambio en la organización y la gestión*. Bogotá: Trabajo de tesis para optar al título de Especialización en Gerencia Social de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A., & Tabares, M. (2015). *Hacia una aproximación a la comprensión del impacto del Proyecto 891: "Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior"*. . Bogotá: Trabajo de tesis para optar al título de Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales.
- Martínez, E., & Calis, J. (2016). *Expectativas y percepciones de padres de familia y docentes sobre las funciones sociales y educativas de la educación media*. Bogotá: Serie Documentos de Trabajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1940). *La obra Educativa del Gobierno en 1940*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1941). *Memoria presentada al Congreso de 1941*. Bogotá : Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1942). *Memoria 1942*. Bogotá: Imprenta Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (1947). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1947*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional; Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. (2012). *Articulación de la educación media con la educación superior, la formación profesional integral y la educación para el trabajo y el desarrollo humano*. Bogotá.
- Naranjo, A. (1959). *Memoria del Ministro de Educación al Congreso de 1959*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Núñez, W. (2011). Articulación de la educación media y superior a través de la formación tecnológica: ¿utopía o realidad? *X Congreso Nacional de Sociología*. Cali: ICESI.
- Restrepo, C. (1972). *Orientación Republicana*. Bogotá: Banco Popular.
- Rodríguez, I. (2012). *Luces y sombras de la articulación de la educación media con la educación superior, un estudio de caso en el colegio INEM Santiago Pérez, I.E.D. 2010 – 2011*. Bogotá: Trabajo de tesis para optar al título de Master en Educación de la Universidad Nacional de Colombia.
- Rubio, R., Mejía, H., & Huertas, V. (2015). Articulación de la educación media con la educación superior: instrumento administrativo para el sector educativo de la ciudad de Ibagué. *Práxis*, 76-88.
- Saavedra, J., & Medina, C. (2012). Formación para el trabajo en Colombia. *Cuadernos de Economía*(740).
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2009). *Taller sobre articulación entre la educación media y la educación superior. Experiencias en 2007 – avances en 2008*. Bogotá : Alcaldía Maor de Bogotá.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2005). *Articulación de la Educación Media con la Formación Técnica y Tecnológica*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2009). *Taller sobre articulación entre la educación media y la educación superior* . Bogotá: Documentos de Trabajo .
- Turbay, C. (2005). *Educación media en Colombia en Colombia: Análisis crítico y opciones de política*. Bogotá.: Trabajo de tesis para optar al título de Master en Política Social de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Uzuriaga, V., Posso, A., & Martínez, A. (2013). Algunas estrategias para mejorar la articulación de la educación media con la superior. *Scientia et Technica*, 732-736.
- Vargas, C. (2013). *La articulación de la educación media con la educación superior en el Colegio el Porvenir IED como estrategia para la profesionalización de los estudiantes de la localidad*. Bogotá: Trabajo de tesis para optar al título de Master en Educación de la Universidad del Tolima.
- Villarreal, C. (2014). *Seguimiento al Proyecto 891 “Educación Media Fortalecida y mayor acceso a la educación superior” y su presupuesto en el marco del Plan de Desarrollo “Bogotá Humana 2012-2016”*. Bogotá: Ensayo académico para optar por el título de Especialista en Finanzas y Adinistración Púbilca de la Universidad Militar Nueva Granada.
- Zamudio, H., & Velásquez, J. (2012). La articulación de la educación media con la educación superior, su análisis a partir del concepto de dispositivo. *Revista Aletheia*, 130-149.