

Capítulo 1. Finalidades de la educación para los jóvenes colombianos durante los años 90*

Liana Katherine Devia Olaya
Loren Katherine Vargas Herrera
Gonzalo Valdez Martínez

Este artículo está basado en la tesis de maestría titulada *El joven colombiano en las políticas educativas de los años 90*. Su objetivo es comprender cómo se ha abordado la educación para jóvenes de Colombia en el contexto de la globalización de la década del 90. La investigación se adelantó desde la perspectiva de la arqueología-genealogía con la que se analizaron 323 documentos de periódicos, política pública, revistas y libros que contenían el discurso sobre este asunto. Lo anterior permitió la identificación de dos finalidades de la educación: la preventiva, en la que se les prepara en el ámbito de la sexualidad y la evitación de situaciones de delincuencia, y la que les capacita para la vida laboral; ambas están comprendidas en políticas gubernamentales asociadas a la globalización económica, la seguridad de la población y la superación de la pobreza, siendo las dos últimas las que más influyeron en la educación rural. Se dedicó un apartado a los jóvenes de los sectores rurales, donde se visibilizan sus limitaciones de acceso y calidad de la educación en comparación con los de sectores urbanos.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/>

Introducción

El joven colombiano en las políticas educativas de los años 90 es una tesis de maestría que aborda el surgimiento de un discurso educativo sobre los jóvenes y que tiene como epicentro de producción a las ciudades de Bogotá y Medellín. Las condiciones de aparición de esta práctica discursiva se dan en medio de acontecimientos de órdenes judicial, legal y económico tales como la existencia de una preocupación por la protección de la población juvenil vinculada a fenómenos de violencia, sicariato, delincuencia y pandillaje; el reconocimiento legal de los derechos y deberes de los jóvenes a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, y la realización de acciones educativas orientadas a la inserción de estos en las dinámicas sociales (Programa Presidencial Colombia Joven *et al.*, 2004).

Las temáticas planteadas se centraron en el desarrollo de la vida juvenil dentro de colegios y universidades. La mayoría de las investigaciones adelantadas concentró su mirada en la crisis del servicio educativo ofertado a la juventud, haciendo énfasis en la calidad, la cobertura, los contenidos de aprendizaje y las relaciones entre los estudiantes y los profesores (Programa Presidencial Colombia Joven *et al.*, 2004).

De acuerdo con esto, el artículo aborda las finalidades del discurso educativo para los jóvenes en Colombia a partir del análisis de los documentos producidos durante la década del 90. Por lo tanto, se hace énfasis en la educación preventiva, referida a la violencia y la sexualidad, y la educación para el trabajo. Así mismo, se trata la categoría de joven en la dinámica educativa de las zonas rurales del país.

El estudio fue desarrollado mediante la perspectiva arqueológico-genealógica propuesta por Michel Foucault, con la que se rastreó el surgimiento de los saberes y los poderes que configuraron al sujeto joven; para esto, se privilegió la revisión de documentos históricos elaborados por las instituciones que hablaban de la educación de los jóvenes desde las miradas local, nacional e internacional. Esta opción se sustentó en la posibilidad de observar el lugar desde donde se define el discurso educativo, el sistema de enunciados y conceptos que lo caracterizan, la lógica de los mecanismos de poder (Foucault, 1991a) y las estrategias de aplicación de los discursos (Foucault, 2014). Este capítulo está organizado en 4 secciones cuyo contenido se describe a continuación.

En la sección de “Metodología” se explica la perspectiva arqueológica-genealógica describiendo el paso a paso del ejercicio investigativo desde la revisión, selección y clasificación de documentos, pasando por el proceso de identificación de las regularidades discursivas, a partir de la elaboración de familias semánticas y de significación, para establecer las relaciones entre las categorías conceptuales con los objetos de estudio y las temáticas presentes en el discurso de la educación de los jóvenes.

En los “Resultados” se muestran los hallazgos de la investigación en forma de enunciados; son dos finalidades de la educación para jóvenes que fueron más recurrentes durante la revisión documental: *la educación preventiva* y *la educación para el trabajo*. Además, se elabora un apartado muy importante que busca profundizar la categoría de jóvenes rurales en la educación colombiana.

En la “Discusión” se presentan cinco argumentos que permiten interpretar los resultados de la investigación y cómo estos se relacionan con las temáticas abordadas y con otros elementos externos.

En las “Conclusiones” se entrega una síntesis de las estrategias de configuración discursiva de los jóvenes, reconociendo que estas finalidades de la educación marcan una pauta para comprender la manera como se configuró el joven (urbano y rural) desde las prácticas sociales, políticas y económicas de los años 90.

Metodología

Este trabajo asumió como perspectiva metodológica la arqueología-genealogía planteada por el filósofo Michel Foucault. El estilo de indagación desarrollado por dicho autor no constituye una secuencia de pasos por seguir, sino *una caja de herramientas*, un conjunto de recursos que el investigador usa según las exigencias del problema de investigación. La concepción de la caja de herramientas supone la utilización de una lógica de estudio y unos instrumentos de análisis para emprender un proceso de búsqueda. En palabras de Foucault (1987): “[...] no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas” (p. 12).

La actividad investigativa se constituyó en un ejercicio de análisis histórico sobre el comienzo de los conceptos, en el que se describieron los acontecimientos

y fuerzas que participan en la configuración de los términos objeto de estudio (Foucault, 2014). Aunque la exploración del surgimiento de los conceptos implicó un rastreo en documentos del pasado, para esta modalidad de estudio las preguntas provinieron del presente.

Para el tratamiento del problema de investigación se siguieron las reglas metodológicas expuestas por Foucault y Léonard (1982): “[...] elección del material en función de los datos del problema; focalización del análisis sobre los elementos susceptibles de resolverlo; establecimiento de las relaciones que permiten esta solución. Y, por tanto, indiferencia a la obligación de decirlo todo” (p. 42).

La fuente primaria estuvo compuesta por un archivo documental de 1042 textos publicados entre los años 1990 y el 2000, discriminados en 171 artículos de revista, 86 de política pública, 695 artículos de periódico y 89 libros de organizaciones y fundaciones, de los cuales fueron seleccionados 341 para desarrollar el respectivo análisis.

Los documentos presentan diversos lugares desde donde se habló acerca de la educación de los jóvenes, los cuales fueron clasificados según la siguiente tipología: (1) los discursos legales y de políticas públicas que abordan el tema educativo o de juventudes en los ámbitos internacional, nacional y distrital, (2) los discursos académicos y científicos contenidos en artículos de revistas especializadas que estudian la relación educación-jóvenes y educación-globalización, (3) los textos en los que circulan los discursos cotidianos que expresan el sentido común de la época sobre la educación y la juventud (*Revista Semana* y periódico *El Tiempo*), y (4) los discursos y propuestas de las organizaciones no gubernamentales que trabajaban, desde la educación no formal, con los jóvenes de la ciudad de Bogotá.

De acuerdo con Foucault (1991b), el abordaje de los documentos implicó un ejercicio de organización, recorte, distribución y definición de unidades, conjuntos y relaciones en el propio tejido documental. En el proceso de análisis documental se llevaron a cabo los siguientes procedimientos: inicialmente, los documentos fueron seleccionados por su relación con el problema de investigación; luego, se efectuó un ejercicio de tematización que permitió visibilizar las categorías más propias del discurso, por último, se construyeron familias semánticas y de significación. La aplicación de las técnicas para la elaboración del archivo documental hizo posible la liberación de un dominio de signos, frases

y proposiciones que estaban contenidos en unidades de discurso como el libro o el autor, para luego identificar las regularidades y relaciones en cuanto a los conceptos, los objetos de estudio y las temáticas presentes en el discurso de la educación de los jóvenes.

Los elementos escogidos para la resolución del problema de investigación se centraron en cuatro aspectos: (1) la identificación de las fuerzas o acontecimientos presentes en el surgimiento de la educación de los jóvenes, (2) el rastreo de la manera en que los discursos educativos definen, conciben y caracterizan a los jóvenes de la ciudad, (3) la descripción de los características del discurso educativo globalizado, y (4) la exposición de los objetivos, estrategias, acciones y prácticas presentes en el discurso educativo aplicado a los jóvenes de la ciudad de Bogotá.

El artículo solo aborda el último de estos elementos, señalando las finalidades formativas de la educación de los jóvenes colombianos en los años noventa. La prevención de la violencia, la postergación de los embarazos adolescentes y la vinculación exitosa de los jóvenes al mercado laboral constituyen las intenciones pedagógicas que marcaron gran parte de las acciones educativas orientadas a dicha población. Así mismo, se realiza un énfasis en las condiciones diferenciales que tiene la juventud rural colombiana, dando cuenta de los problemas de acceso a la educación e inserción al mundo del trabajo.

Resultados

Las finalidades de la educación de los jóvenes durante los años 90 se expresan de manera recurrente en dos conceptos: la prevención y la capacitación para el trabajo. La descripción de ambos términos establece la manera en que se formaba al sujeto joven para el futuro y los intereses económicos y gubernamentales presentes en la práctica educativa.

La educación debe ser preventiva

El enunciado que da título a este apartado sostiene la importancia de “[...] fortalecer los procesos de prevención a la población joven en estado de vulnerabilidad y alto riesgo, desplegando acciones que procuren el mejoramiento de su

relación con la ciudad y el desarrollo pleno de sus capacidades” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 1999b, p. 12). Lo anterior expresa la existencia de una concepción dual de los jóvenes, los cuales eran vistos como sujetos vulnerables que podían ser peligrosos para la sociedad. De esta visión surgió la necesidad de intervenir, desde el hogar y la escuela, con programas educativos sobre esta población.

La prevención hacía parte de las finalidades de los mecanismos disciplinarios y de seguridad, ya que mostraba el esfuerzo en vigilancia y regulación de las instituciones, en este caso la escuela, sobre los estudiantes. El objetivo de esta acción apuntaba a la reducción de riesgos futuros para la sociedad, derivados del incremento de la delincuencia juvenil, el pandillaje o el consumo de drogas. La regulación del empleo y el desempleo, la demanda y la oferta educativa fueron los mecanismos usados para prevenir que estos fenómenos anómalos se inscribieran en la realidad (Foucault, 2016).

La violencia llegó a la escuela

La década del 90 es recordada por el incremento de la violencia en el país y la inserción de este problema en la cotidianidad de la escuela, lo que hizo necesario que las instituciones educativas asumieran el tratamiento de esta, siendo la escuela el espacio donde se contrarrestaba la configuración de una juventud violenta o peligrosa para la sociedad. El incremento de la violencia hizo posible la intervención educativa, pero, al estar aquella más asociada al conflicto armado y la lucha contra el narcotráfico, propició que en las escuelas y colegios rurales se reforzaran estrategias para la prevención del reclutamiento, lo cual terminó por estigmatizar al joven rural como potencial miembro de grupos al margen de la ley (Ciro, 2018).

Paralela a este problema emergió en los 90 una preocupación por la desigualdad de la juventud en los contextos nacional (Concejo de Bogotá, 2000) e internacional (Banco Mundial, 1996) debido a que la vulnerabilidad, en términos de exclusión social, en la que vivían los jóvenes era considerada como una de las causas de la vinculación de esta población en actividades peligrosas o amenazantes para la sociedad. Esta idea generó una relación directa entre las condiciones sociales de los jóvenes y los problemas de seguridad como la delincuencia, el pandillaje, la drogadicción y el incremento de manifestaciones

de violencia; en el caso de la juventud rural, la propensión a pertenecer a un grupo armado a cambio de un sustento económico que mejore sus condiciones de vida.

Los discursos convocaban a la sociedad a garantizar el tratamiento de la violencia juvenil mediante la promoción de la no violencia desde las instituciones de educación. La prevención permitiría el desarrollo armonioso de la personalidad, la garantía de los derechos humanos y el mejoramiento de la calidad de vida de esta población. La anterior meta social motivó la realización de ejercicios de sensibilización sobre los efectos perjudiciales que trae la violencia, utilizando campañas informativas, programas educativos y de capacitación (Naciones Unidas, 1995b).

Para el caso de las instituciones educativas rurales la prevención se enfocó en las violencias asociadas al conflicto armado, que tienen como una de sus principales consecuencias el abandono del campo por parte de los jóvenes. Aunque la migración juvenil a la ciudad es un fenómeno mundial que tomó mayor fuerza a partir de la segunda mitad del siglo xx, para el caso colombiano hubo elementos adicionales que aumentaron las razones para establecerse en la ciudad, como las masacres, el reclutamiento forzado, la victimización y la estigmatización como actores del conflicto desde la niñez.

Además, existen factores económicos, sociales y culturales que han impulsado el fenómeno migratorio, impidiendo, entre otras cosas, el relevo generacional en las actividades agropecuarias y los procesos de innovación social y económica en las zonas rurales. Los bajos salarios, el trabajo informal esporádico y el desempleo están entre las principales causas que impulsan a los jóvenes a abandonar sus territorios. Según Pardo (2017), las razones de la migración a la zona urbana se dan por oportunidades laborales (42,3 %), seguidas por amenaza de riesgo por la violencia (21,5 %), y por factores educativos (18,3 %).

Por lo anterior, las actividades de capacitación se justificaron señalando la relación directa que poseen la educación y la violencia, ya que, según los discursos de la época, la delincuencia era el resultado de un entorno agresivo, así como de la carencia de oportunidades de estudio, sana recreación y trabajo para los jóvenes (Redacción *El Tiempo*, 1999a). Adicionalmente, se consideraba que las condiciones de marginación o exclusión de los jóvenes los ubicaban en un lugar de indefensión y sometimiento en el interior y el exterior de las instituciones

educativas (Urquijo, 1999). Todo lo anterior, hacía que la violencia se convirtiera en una alternativa de sobrevivencia ante la falta de oportunidades de acceso a la educación (Pérez y Mejía, 1999).

La violencia juvenil favoreció la creación de espacios de reflexión en las escuelas rurales y urbanas. De esta manera, la escuela se convirtió en un centro de atención social desde dos enfoques. El primero, planteado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 1994), mostraba cómo la violencia del país estaba influyendo e insertándose en la escuela, por lo cual los niveles de agresividad estaban perjudicando no solo a colegios de bajas condiciones económicas, sino también a los de mejores condiciones. Es decir, se notaba una permeabilidad general de la violencia en el espacio donde se estaban formando las nuevas generaciones.

La segunda mirada, planteada por la Romero y Montaña (1999), creía que la escuela era la responsable de la violencia en el país no solo porque tenía contacto directo con los jóvenes y niños, sino porque también era generadora de violencia por medio de la imposición, la exclusión y el autoritarismo (Urquijo, 1999). Bajo este argumento, se posicionó la interpretación de que problemáticas sociales como el desempleo, la drogadicción, la delincuencia, la prostitución o la violencia estaban relacionadas con las experiencias negativas que se tenían en el ámbito educativo (Niño Corredor y Duarte Valencia, 1998). Así, la escuela se convirtió en un espacio donde se ejerció la violencia de manera indiscriminada a todos los estudiantes por parte de los maestros, los directivos y la comunidad educativa, debido a la incomprensión de las condiciones sociales de los jóvenes (Unesco, 1995).

La escuela legitimaba formas de violencia y no hacía nada para mitigarlas. De acuerdo con la Federación Colombia de Educadores (Bernal Medina, 1996), “[...] hay una escuela que ha deformado al personaje. Primero, creando violencia al interior de ella. Luego, no aceptándola que es como olvidarse de eso y tapar” (p. 44). En consecuencia, apareció el término de violencia escolar que señala:

Una forma que adopta el conflicto y también una de las tantas vías posibles para su resolución. En la escuela asiste, se da, se genera, se potencian expresiones violentas como el tráfico de armas, las amenazas, las intimidaciones, el vandalismo

y la presencia de grupos armados que desestabilizan el ambiente educativo.
(Urquijo, 1999, p. 26)

La violencia escolar generó en la comunidad educativa la necesidad de proteger a los jóvenes de forma inmediata y eficaz contra todas las formas de violencia, descuido o trato negligente por parte de la institución escolar. Esto motivó la promoción y demanda de nuevas propuestas educativas como la *cultura de paz* (Unesco, 1999), la educación centrada en los derechos humanos (Cherry, 1995) y la pedagogía alternativa (Gélvez, 1992) a partir de las cuales se incentivaron estrategias como el desarme voluntario en varios colegios de Bogotá y los proyectos de conciliación en los que participaba toda la comunidad educativa de la ciudad (Arias, 1998). Así mismo, surgieron iniciativas internacionales como los proyectos de apoyo a alternativas de educación no formal (Cepal, 1994), puesto que la violencia escolar no era solo un fenómeno nacional, sino que también se presentaba en otros países.

También, desde la ley se impulsaron diferentes estrategias planteadas por el Congreso de la República como la prestación del servicio social, la resolución de problemas de la comunidad y la educación para la rehabilitación social de los jóvenes que habían naturalizado la violencia como la única alternativa de resolver sus conflictos (Niño Corredor y Duarte Valencia, 1998).

Para el caso de la educación rural, los discursos de prevención de la violencia estuvieron orientados a evitar el reclutamiento forzado y a que los jóvenes ingresaran a economías ilegales como la de los cultivos ilícitos. Esto generó un enfoque de orden público en las estrategias de paz que se desarrollaron y se reflejó en la Cumbre Social Rural realizada con la participación de organizaciones campesinas, en la cual se origina un documento para la adopción de un contrato social rural (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, 1996). Dentro de sus principales acciones estuvo la política de pacificación que consistía en tres componentes: inicio de un proceso de paz, sometimiento a la justicia para grupos armados que rechacen el proceso de paz, y una política de represión a la delincuencia común que niega la seguridad en el campo colombiano (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, 1996).

Este documento se constituyó en el principal antecedente para que en el año 2000 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) planteara el Plan de Educación

Rural (PER) que, en un proceso proyectado a 10 años, buscó el mejoramiento de las condiciones de convivencia en los territorios mediante su articulación con los temas de calidad y cobertura, pues se considera que los jóvenes y adolescentes que hayan recibido una educación de mejor calidad, son menos propensos al crimen, a unirse a grupos armados o a dedicarse a otras actividades delictivas (MEN, 2018).

La institución escolar y la sexualidad

La promoción de un espacio de educación sexual para los jóvenes colombianos surge por la preocupación pública sobre dos problemas sociales: el incremento en los embarazos a temprana edad y la visibilización de las enfermedades de transmisión sexual. Ante estos flagelos se hizo necesaria la intervención directa del Estado desde diferentes iniciativas. En el plano educativo, las instituciones tenían como objetivo la superación de los elementos que impedían una orientación sexual adecuada a los estudiantes; entre ellos, se destacan la desinformación sobre los asuntos de la sexualidad a causa de los prejuicios sociales (Redacción *El Tiempo*, 1998), la baja formación de los profesores en el tema y la resistencia de los padres a hablar del tema con los hijos (Unesco, 1998).

Lo anterior motivó un interés por establecer los vacíos informativos que tenían los jóvenes, los maestros y los padres respecto a la sexualidad (Cepal, 1994). Para esto, el Gobierno desarrolló un debate acerca de los contenidos y alcances de la formación en temas de sexualidad de los niños y jóvenes, así como el papel de los docentes en el proceso (Unesco, 1998).

La discusión nacional sobre la educación sexual produjo los fundamentos pedagógicos que orientaron esta nueva área de estudio. En primer lugar, se estableció que “[...] la educación sexual que se imparta debe atender las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos, según su edad” (Sarmiento Anzola, 1995, p. 247). En segundo lugar, según Guerrero (1999), “[...] la educación sexual es un objeto con historia y, como tal, presente en las tradiciones y culturas de pueblos y comunidades, de muchas maneras como los mitos, los ritos, las creencias, los tabúes, las prácticas [...]” (p. 39); es decir, la enseñanza de la sexualidad debía tener en cuenta el contexto y la diversidad cultural de los educandos desde una perspectiva de conocimiento popular. En tercer lugar,

esta alcaldía sostuvo que “[...] la educación sexual hace parte de la formación integral de cada ser humano” (p. 110), convirtiéndola en un componente imprescindible de la vida de las personas; además, que “[...] la educación sexual implica construir significados, significaciones y propuestas de sentido a partir de una noción de la sexualidad y la cultura sexual” (p. 34), lo cual permitía que el sexo fuera asumido desde el plano de las decisiones y proyectos personales.

No solo el debate fue una de las estrategias de intervención; también lo fue la encuesta realizada por el Programa Presidencial para el Sistema Nacional de Juventud Colombia Joven (Cepal, 1994), en el que se mostraron la escasa educación sexual de los adolescentes y la ignorancia en los métodos de planificación. Estos aspectos influyeron en la reglamentación de la propuesta de los derechos sexuales y reproductivos a cargo del Estado, la cual buscaba promover el derecho a la información y servicios de salud sexual y reproductiva.

La propuesta de educación sexual señalaba a la escuela como responsable de la formación en sexualidad con la finalidad de que los niños y jóvenes fuesen responsables sobre sus propias decisiones reproductivas. Por ende, se estableció en 1993, mediante la Resolución 03353 del MEN, la obligatoriedad de la educación sexual en las instituciones educativas, ya que esta constituía “[...] un derecho de niños, púberes y adolescentes y compete al Estado, a través del Ministerio de Educación, definir la forma en que esta debe impartirse en centros docentes de todo el país” (Unesco, 1997, p. 2).

Tras la sanción de este mecanismo legal de control de la sexualidad de los jóvenes, la educación sexual se hizo obligatoria en las instituciones educativas. La justificación de esta estrategia se sustentaba en la filosofía liberal de la Constitución de 1991 que consideraba la sexualidad como una “[...] parte esencial de la conducta humana y que tanto padres como profesores deben ser conscientes de que la finalidad última de la educación es el respeto a la dignidad” (Unesco, 1997, p. 1).

La expedición de la política pública fue celebrada por el Gobierno nacional en cabeza del Viceministerio de la Juventud (1995), ya que “[...] por primera vez se asume, desde la pedagogía, una posición para afrontar los retos, posibilidades y problemas derivados de la cultura sexual existente, proponiendo una educación sexual intencionada, sistemática, interdisciplinaria, ética, científica y humanística” (p. 21). Esto quiere decir que desde los años 90 la educación sexual sería

incluida y tendría un lugar formal en la propuesta pedagógica de cada institución educativa, involucrando de manera transversal todas las áreas del saber.

La circulación de la educación sexual en la escuela implicó, por un lado, la revisión de las propuestas curriculares y los planes de estudios para garantizar la adopción obligatoria de la educación sexual como un programa especial; por el otro, la reflexión de los docentes acerca de la manera en que debían dar las clases sobre diversos contenidos de la sexualidad y establecer un acercamiento directo y frecuente con la población joven. Con esto se motivó la formación de docentes más sensibles al drama vital de los estudiantes (Alcaldía Mayor de Bogotá, 1999).

El MEN confirma la urgencia de los cambios en las instituciones escolares, señalando: “[...] gran parte del problema en la formación sexual de los jóvenes está en la ausencia de orientaciones claras y de una política educativa que incluya parámetros de una educación sexual efectiva. Es decir, sin tapujos y a tiempo” (Redacción *El Tiempo*, 1993).

En consecuencia, la educación sexual se convierte en un programa de intervención hacia los jóvenes que exige la actividad investigativa de los maestros. Desde la visión de la Guerrero (1999), la ejecución de la educación sexual se hace y diseña dentro de la escuela, incitando a las comunidades educativas a “[...] convertir la sexualidad en objeto de estudio y de intervención pedagógica, dentro del marco de una política educativa que exige a todas las escuelas colombianas diseñar, ejecutar, evaluar y poner a funcionar en contextos proyectos pedagógicos de educación sexual” (p. 26).

Otro de los énfasis dados por Guerrero (1999) al proyecto de educación sexual supuso la meta de construir una nueva cultura sexual en la ciudad. Ello implicaba el “[...] desarrollo de nuevos valores para la convivencia en la cultura sexual colombiana, ya que propone educar en la identidad para la tolerancia, la reciprocidad, la ternura, el diálogo, la responsabilidad, la conciencia crítica, el amor y el cambio” (p. 35). Lo anterior da cuenta de los esfuerzos hechos por el Gobierno distrital para asumir la sexualidad desde una perspectiva amplia en la que: (1) las problemáticas no eran un asunto de los adultos, sino que concernían a los jóvenes y niños; (2) la responsabilidad no recaía en las instituciones, sino en toda la sociedad, y (3) el sexo deja de ser un tema privado o íntimo para convertirse en un aspecto a regular por la sociedad.

Como consecuencia lógica de un enfoque de la sexualidad centrado en los derechos humanos y la creación de nuevos sentidos, la educación sexual se orientó en potenciar la toma de decisiones autónomas para que los jóvenes puedan “[...] enterarse no solo de las consecuencias que pueden generar sus actos, sino también de las formas en que se pueden prevenir los riesgos” (Alba, 1996, párr. 1). De esta manera, se consideraba que el conocimiento pertinente y suficiente sobre sexualidad favorecería las relaciones con la pareja, la familia y el entorno. Los jóvenes recibieron capacitación acerca de las enfermedades de transmisión sexual y el SIDA, el fomento de hábitos sexuales responsables y la planificación familiar encaminada a la prevención de la maternidad y la paternidad precoces, de acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 1995, p. 6).

La política de educación sexual buscaba brindar apoyo a las familias con escasos conocimientos en esta para enseñar y orientar a los hijos de la manera más pertinente. Según Urquijo (1999), esto sería un logro de la política educativa en educación sexual ya que “[...] desde que se aprobó en los colegios la enseñanza de la educación sexual los padres se sienten más tranquilos acerca de los conocimientos y la información que están recibiendo sus hijos sobre la sexualidad” (p. 3).

En cuanto a los entornos rurales, el discurso de la educación sexual entre 1990 y el 2000 estuvo centralizado en la salud maternoinfantil, el parto institucionalizado y la disminución de la mortalidad infantil. Esto muestra una diferencia en cuanto a los énfasis tomados en los colegios urbanos que estuvieron más enfocados en la prevención del embarazo en adolescentes, las enfermedades de transmisión sexual y el Sida (Díaz Gómez y Gómez Muñoz, 2020).

Sin embargo, algunas esferas de la sociedad cuestionaron la labor del Gobierno y del programa de educación sexual. Por ejemplo, desde la educación religiosa se mencionó que “[...] la educación sexual está tan atada a la educación religiosa que podría pensarse cualquier intromisión del Estado en este tema como una lesión a la libertad de cultos” (Guerrero, 1999). Poniendo en tela de juicio el tipo de formación que se estaba llevando a cabo en las instituciones educativas monseñor Pedro Rubiano Sáenz, arzobispo de Cali y presidente de la Conferencia Episcopal de Colombia, dijo que “[...] los padres de familia deberían estar alerta para exigir de los docentes una formación íntegra en cuanto a educación sexual” (*Revista Semana*, 1997b, p. 37). A esto se sumaron algunos

cuestionamientos que hacían los padres sobre “[...] el tipo de educación sexual que reciben sus hijos en el colegio” (*El Tiempo*, 1999c, p. 5C).

La educación para el trabajo

Esta parte de la investigación está centrada en mostrar las relaciones encontradas entre la educación y el trabajo, siendo la educación el escalón para que el joven ingrese al mundo laboral.

La educación para el trabajo considera componentes específicos de educación para jóvenes y adultos, y de formación profesional básica, de modo que se facilite el acceso al trabajo productivo constituyendo una respuesta integral para quienes han estado al margen de la oferta educativa habitual (Unesco y Ceaal, 1997, p. 37).

Para comprender por qué se comienza a enlazar la educación con la problemática del empleo juvenil es pertinente hacer una descripción de dos juicios contruidos sobre la juventud. Por un lado, la mirada que la posiciona como un grupo influenciable en el que se presentan problemas familiares, sociales y económicos que, en estas condiciones, puede caer en la delincuencia (Lizarazo Arias *et al.*, 1996). Por otro lado, la concepción del joven como parte de un conglomerado lleno de desesperanza ante la indiferencia de los demás grupos sociales y la imposibilidad de centrarse en un futuro claro (DNP, 1995).

En estas dos miradas de la juventud saltan a la vista preocupaciones en el ámbito social por la situación profesional y educativa de los jóvenes. En primer lugar, las referidas a las condiciones de pobreza que fuerzan al joven, a muy temprana edad, a abandonar sus estudios y buscar trabajo (Cepal, 1999), lo cual conlleva la interrupción del proceso educativo, limitando las aspiraciones de una mejor remuneración y un mejor empleo (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1998). En consecuencia, el desempleo es un factor que generaba la exclusión de los jóvenes tanto hombres como mujeres.

En segundo lugar, se menciona como un factor problemático la escasa participación de los jóvenes en el ámbito laboral, pues hay cierta discriminación para su ingreso a partir de la exigencia de condiciones particulares como el nivel de educación, la situación económica familiar y la experiencia laboral (Cepal, 1999).

En tercer lugar, se indica la escasez de opciones de trabajo formal, lo que genera un mayor afán entre los jóvenes para acceder a uno, aceptando empleos mal remunerados. Según el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (1998): “[...] el menor crecimiento del empleo formal redundó en un aumento significativo de los requisitos educacionales para acceder a muchas ocupaciones, incluso con bajos salarios” (p. 13).

En cuarto lugar, se encuentra la desigualdad en el acceso a la educación superior, ya que no todos los jóvenes disponen de las condiciones económicas necesarias para hacer investigación, ingresar a una universidad o fomentar un empleo propio (Naciones Unidas, 1995a). A esto se suma la crisis de la educación técnica y profesional que da cuenta de la baja capacitación del joven para poder ingresar al ámbito laboral (Banco Mundial, 1996).

Por consiguiente, de acuerdo con Redacción *El Tiempo* (1999a), era dramática la situación que vivían los jóvenes: “[...] no pueden estudiar por falta de plata y de cupos ni trabajar por falta de empleo o petición de experiencia, con la que no cuentan por obvias razones” (p. 4A). Por lo tanto, se encontraban en una dinámica sin salida, ya que no poseían dinero para estudiar y tampoco contaban con la experiencia para poder incorporarse al ámbito laboral, propiciando la proliferación de grupos juveniles sin ninguna ocupación (MEN, 2017).

Además, estaba la problemática de la deserción escolar: “[...] por razones económicas, familiares o de deserción, 500 000 muchachos abandonan anualmente sus estudios y entran a una población laboral que los castiga con el más alto desempleo por grupo de edad” (Redacción *El Tiempo*, 1999a, p. 4). Los jóvenes que abandonaran el estudio no eran empleados, siendo la deserción de la educación un camino hacia la desocupación.

La sociedad comenzó a responder de diferentes maneras ante dichas problemáticas, convirtiendo la falta de empleo en el principal justificante de acciones de intervención. Por un lado, se crearon más instituciones educativas (Arias, 1998) y se amplió la oferta de capacitación frente a la demanda del mercado laboral mediante instituciones no formales o no universitarias (Banco Mundial, 1996). Por otro lado, se reglamentó la actividad de empresarios para que tuvieran “[...] la obligación de dar una capacitación de tres meses teóricos y tres prácticos [a sus trabajadores]” (Cepal, 1994, p. 52). La capacitación consistía, según la Alcaldía Mayor de Bogotá (1999a), en la realización de “[...] talleres sobre

asuntos específicos dentro del mundo laboral de vital importancia, pues les dan herramientas para desempeñar un trabajo determinado y cualificado” (p. 54).

La propuesta de *capacitación para el trabajo* tenía cuatro finalidades. De acuerdo con el artículo 26 de Ley 375 de 1997, la primera se encaminaba a la reducción inmediata de la violencia y la migración de los jóvenes a las ciudades; para esto se buscó “[...] ampliar y garantizar las oportunidades de vinculación laboral de los jóvenes y el desarrollo de programas de generación de ingresos, principalmente a través de la formación y capacitación para el trabajo y la implementación de proyectos productivos.”

La segunda finalidad pretendía las garantías de acceso a los procesos de formación y capacitación para hombres y mujeres. Para esto, se promovieron medidas que garantizaran “[...] la igualdad de oportunidades de formación y capacitación de mujeres en el trabajo, así como programas destinados a sensibilizar a los empleadores en relación con los beneficios de la educación de las mujeres.”

El tercer objetivo buscaba la transformación de la productividad en los ámbitos regional y nacional, ya que, como lo plantean la Unesco y la Ceaal (1997), “[...] la transformación productiva vigente en la región demanda actualizar, aumentar y mejorar las competencias que otorgan la educación y la capacitación” (p. 22). En este sentido, se afirma que la productividad era el elemento que establecía una relación directa entre los procesos educativos y el empleo. La consecución de la transformación productiva de la sociedad requería “[...] modificaciones profundas en los sistemas de educación, capacitación e innovación tecnológica” (*Revista Semana*, 1997a). El cuarto propósito apostaba por la satisfacción del interés de los jóvenes por conseguir un empleo, ya que se consideraba que el éxito de la formación se daba en la medida que se tenía “[...] la oportunidad de conseguir un empleo” (Redacción *El Tiempo*, 1999b, p. 20).

Esta visión fue la que tuvo mayor influencia en las políticas de educación rural, tal como se comprueba en el artículo 64 de la Ley General de Educación de 1994 que, específicamente, la ubicó en el fomento de actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras y agroindustriales que mejoren la calidad de vida y desarrollo humano de los campesinos. De igual modo, este énfasis se resaltó en MEN (2017) al propender por una educación diferencial para la juventud rural bajo principios de favorabilidad que contribuyan a superar las brechas socioeconómicas que la separan de sus pares de las zonas urbanas.

Para dar cumplimiento a las finalidades descritas, se creó el *servicio especial de educación laboral* conformado por “[...] instituciones educativas o instituciones de capacitación laboral, en el que [el joven] podrá obtener el título en el arte u oficio o el certificado de aptitud ocupacional correspondiente” (Cepal, 1999, p. 87). Adicionalmente, en concordancia con el párrafo 1 del artículo 26 de la Ley 115 de 1994, se desarrolló el *Sistema de Información y Orientación Profesional y Ocupacional* con el que el MEN, en alianza con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y el sector productivo establecía las demandas de formación mediante “[...] la racionalización en la formación de los recursos humanos, según los requerimientos del desarrollo nacional y regional.”

Otras medidas adoptadas consistieron en el establecimiento de orientaciones curriculares para la *educación media técnica* la cual, según el artículo 32 de la Ley 115 de 1994, “[...] prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior”. En este tipo de educación asumió un lugar importante el SENA, como la institución que coordinaba y llevaba a cabo la educación media técnica o formación laboral. El papel central del SENA queda consignado en el párrafo 1 del artículo 32 de la Ley General de Educación de 1994 cuando señala que

Para la creación de instituciones de educación media técnica o para la incorporación de otras y para la oferta de programas, se deberán tener una infraestructura adecuada, el personal docente especializado y establecer una coordinación con el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA u otras instituciones de capacitación laboral o del sector productivo.

El SENA alcanzaría un reconocimiento nacional, puesto que “[...] en sus primeros años pudo traducir eficientemente las necesidades de capacitación y adiestramiento de la mano de obra en procedimientos de instrucción y aprendizaje” (Redacción Judicial, 1998, p. 2). Su mérito residía en poder articular de manera satisfactoria los procesos de instrucción con el campo laboral.

La propuesta de capacitación para el trabajo generó beneficios para los jóvenes debido a que: (1) permitió su integración en la sociedad mediante el acceso

a la información, a la educación y, por supuesto, al empleo (Naciones Unidas, 1999); (2) promovió la movilidad social aumentando la oferta educativa y el acceso a empleos de mayores ingresos y prestigio social (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1998); (3) mejoró la calidad de la formación para el trabajo y amplió las ocupaciones calificadas (Concejo de Bogotá, 1995), y (4) aumentó la productividad de los pobres y su acceso a trabajos formales e informales, confiriendo más aptitudes, actitudes y conocimientos (Banco Mundial, 1996).

Finalmente, es importante señalar que la propuesta de capacitación laboral hacía parte de una meta por la formación de un tipo de sujeto que asumiera las necesidades del sistema económico. El joven se convertía, así, en una mano de obra que se adaptaba a los cambios tecnológicos de la sociedad globalizada. En palabras de la Cepal (1994), se abogaba por

[...] un sistema educativo que capacite a los estudiantes para hacer frente a las necesidades de un sistema económico que requiere una mano de obra productiva y para adecuarse a la innovación tecnológica. Así, los sistemas vigentes son modificados en función de tales objetivos. (p. 113)

La adaptación a las exigencias del mercado requería la creación de empleados que asuman cualquier tipo de trabajo, evitando que se centraran en una sola opción. Esto implicaba que, independientemente de los intereses personales, los trabajadores debían estar dispuestos a las exigencias laborales del contexto. Por lo tanto, adquirió importancia en la educación la creación “[...] en el estudiante [de] una actitud general para el trabajo, antes que la capacitación para un oficio concreto [...]” (Arias, 1998, p. 1). En otras palabras, los estudiantes formados se convertían en trabajadores flexibles que, ante los constantes cambios tecnológicos y de los mercados, se adaptaban rápidamente (Banco Mundial, 1996).

Las poblaciones rurales tienen menos educación que las urbanas

Este último aspecto de la investigación está centrado en profundizar sobre la categoría de jóvenes rurales. Si bien este concepto ha estado presente de

manera implícita en las anteriores finalidades al hablar de la educación juvenil colombiana, en este apartado tendrá un énfasis especial. En la década del 90:

[...] la juventud rural se constituye en un sector social heterogéneo, con particularidades de estrato, étnicas, regionales y de género, asociadas a distintas y escasas oportunidades de acceso a la enseñanza, a la información, al empleo y a los servicios sociales en general. (DNP, 1995, p. 1)

Es decir, es un grupo social diverso afectado por la desigualdad, que presenta una serie de particularidades y problemáticas que son propias de este sector, como la falta de oportunidades y el bajo nivel de educación expresado en los altos índices de analfabetismo; en consecuencia, se presenta una alta migración de los jóvenes rurales a los sectores urbanos.

El Estado hizo intentos de democratización como la promoción de la participación y representatividad de las minorías étnicas y de la juventud rural en los procesos consultivos y decisorios del desarrollo y progreso de la juventud; de esta manera, la participación se convierte en un recurso indispensable para el fortalecimiento de los sectores rurales y urbanos-marginales; así, el derecho a la educación se convirtió en una exigencia primordial para la juventud tanto urbana como rural.

[...] pues mientras los chicos del sector rural reclaman una educación fundamentada en la ciencia y la tecnología que aporte soluciones a sus regiones y haga atractivo el ejercicio profesional en sus lugares de origen, los jóvenes del sector urbano demandan una formación más cercana al diario vivir y con una mayor disponibilidad de acceso a nuevas tecnologías. (*Revista Semana*, 2000, p. 120)

En cuanto a la educación de los jóvenes rurales, se hace énfasis en las brechas de cobertura y calidad que existen entre los sectores rurales y urbanos. De acuerdo con lo reportado por Cepal y Orealc (1992), la educación rural presenta tasas de escolarización más bajas que el promedio nacional, al punto de que el 50 % de la población joven solo ha cursado seis años o menos de educación básica. También, se presentan altos indicadores de deserción escolar y de repitencia escolar.

La baja calidad de la educación rural se debía, según las políticas públicas, a problemas relacionados con los docentes, la infraestructura y el currículo. En primer lugar, las áreas rurales no contaban con la cantidad adecuada de profesores para brindar el acceso a la educación básica. En la década del 90, el DNP (1995) señalaba que el 70 % de los docentes oficiales trabajaba en las zonas urbanas y el 30 % en las escuelas rurales. En la educación privada hay 80 000 docentes, casi todos (95 %) están ubicados en zonas urbanas.

Así mismo, se señala que existe una fuerte desconexión de los educadores con las comunidades rurales, ya que la mayoría de estos no reside en los pueblos o veredas donde funciona la escuela.

En segundo lugar, la infraestructura escolar de las zonas rurales era bastante limitada, al punto de que los estudiantes que deseaban adelantar sus estudios de educación secundaria debían desplazarse a los centros urbanos o cabeceras municipales. Tal situación aceleraba el fenómeno de migración de los campos a las ciudades, ya que “[...] muchos de los jóvenes rurales que logran asistir a la escuela secundaria no regresan al campo o a su pueblo de origen” (Cepal y Orealc, 1992, p. 57).

En tercer lugar, los planes curriculares con los que se adelantaba la educación rural eran poco adecuados para los jóvenes rurales, en especial aquellos que pertenecían a comunidades étnicas. Según Cepal y Orealc (1992), el ambiente pedagógico de la época señalaba la importancia de una educación cercana a la vida de las comunidades, poniendo en duda los proyectos educativos elaborados desde las instituciones centrales.

La intención de los Gobiernos y los organismos internacionales por el mejoramiento de la educación rural se materializó en la creación de normativas y programas de intervención. Con la expedición de la Ley 29 de 1989 y lo expuesto por el DNP (1991) se avanzó en la descentralización de la planta de personal docente hacia los municipios. Con esto se pretendía la transferencia de profesores hacia las zonas rurales aumentando la cobertura del sistema educativo.

La Ley General de Educación promovió la creación de un servicio de educación campesina y rural que fomentaba la educación técnica en actividades agrícolas que permitían el desarrollo de las capacidades productivas de los jóvenes. De esta manera, se lograría un aumento en la productividad de alimentos y el mejoramiento de los ingresos económicos de las poblaciones rurales.

Discusión

Ya fueron descritas las finalidades de la educación para los jóvenes durante los años 90, dando un énfasis a los problemas y proyectos presentes en los sectores rurales. Ahora relacionaremos estos hallazgos con elementos externos, aportando a la interpretación de los resultados y el establecimiento del significado de material analizado. Para esto se han determinado cinco puntos de discusión existentes entre las temáticas abordadas.

En un primer punto se debe señalar cómo el concepto de *juventud* tiene su comienzo en los años 60, época en la que, de la mano de los movimientos estudiantiles, artísticos y armados, esta población toma relevancia como forjadora del cambio mundial. Sin embargo, a partir de los años 80 el concepto de *joven* sufre un desplazamiento de sentido, nombrando las situaciones sociales que vivían las personas de edades intermedias. Así, el término deja de hacer referencia a sujetos rebeldes y contestatarios, enfocándose en la necesidad de la regulación de este grupo poblacional con miras a garantizar la inclusión social de los jóvenes vulnerables, la seguridad del sistema social frente a los jóvenes peligrosos y la productividad del capital humano que demanda el contexto de globalización económica (joven como recurso humano).

Otra característica del concepto se centra en la diferenciación de los jóvenes institucionalizados y los no institucionalizados. Un gran porcentaje de la población joven no tenía acceso a las oportunidades sociales, presentando una condición de marginalidad. En el ámbito educativo, no todos los jóvenes se vinculaban a los colegios para terminar sus estudios de bachillerato, debido a que sus familias no contaban con los recursos necesarios para tener acceso a la educación o vivían en zonas rurales que no ofertaban el servicio educativo.

Ante este panorama, muchos jóvenes se enfocan en la creación de colectividades y espacios de socialización tales como las tribus urbanas, los grupos juveniles o las pandillas. Entre los más pobres, los vínculos con la delincuencia o los grupos armados posibilitan una respuesta o salida para la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, vivienda y servicios públicos, entre otras. En este contexto se posicionan las políticas públicas de juventud que proyectan el éxito social para quienes contaban con recursos económicos, y la inclusión

productiva en la sociedad para quienes no tenían posibilidades económicas y oportunidades sociales (Sáenz Obregón y Ariza Montañez, 2012).

Como segundo punto, el discurso educativo en los años 90 se manifiesta como un ejercicio de poder que dirige sus estrategias a la población joven. Estas personas debían ser conducidas, controladas y gobernadas por las instituciones educativas con la finalidad de aumentar su capital humano (capacidad productiva), un elemento indispensable para competir en el naciente mercado globalizado y aumentar la productividad del país. Así mismo, el gobierno sobre los jóvenes pretendía mantener las condiciones de seguridad del país, ya que la vinculación de estos en pandillas y grupos armados ponía en juego la estabilidad del Estado (Foucault, 2016).

En un tercer punto de discusión, el interés por la educación de los jóvenes se desarrolla en sincronía con el proceso de instauración de las políticas neoliberales. Según Bayona *et al.* (2021), la educación neoliberal en Colombia comienza con las políticas de descentralización, que se inician con la Ley 24 de 1988. En este punto, el MEN deja de ejercer control sobre los colegios y los docentes, pasando a ser regidos por los entes territoriales. Las instituciones educativas se empiezan a concebir como empresas prestadoras de servicios educativos y los docentes como insumos de esta industria; los resultados académicos comienzan a ser estimulados por la competencia, desconociendo el contexto y las condiciones de las comunidades educativas y, tanto docentes como estudiantes, comienzan a ser medidos cuantitativamente para obtener oportunidades universitarias.

En 1991 se instaura la nueva Constitución enmarcada en un enfoque de derechos, pero con elementos de la lógica del libre mercado; desde este punto se empieza a hablar sobre la calidad educativa, un concepto proveniente del mercado en el que la educación se mide por su efectividad en la transmisión de determinados conocimientos y habilidades. La educación será asumida como un producto que debe tener determinadas propiedades para ser de calidad. Los jóvenes, en este paradigma, pasarán a ser un bien que demuestra una adecuada formación si alcanza los resultados académicos medidos por pruebas estandarizadas y demuestra competitividad para ingresar al mundo laboral.

La formación de capital humano será central en la educación de los jóvenes rurales y urbanos. Ambos tendrán que asimilar, comprender y aplicar las innovaciones tecnológicas y los conocimientos científicos para aumentar la

productividad del país y mejorar sus ingresos económicos. Sin embargo, en el contexto rural, el campo de acción se concentrará en la producción de alimentos de precios competitivos y productos agroindustriales con valor agregado, mientras que en el ámbito urbano existe una intención marcada por la provisión de servicios y el manejo de la información.

Como cuarto punto de discusión, los procedimientos, las leyes y las acciones orientados a la educación de los jóvenes colombianos fueron elaborados por las organizaciones internacionales y los Gobiernos, logrando posicionar la idea de que la educación es un asunto prioritario del Estado y la sociedad civil. Dicha forma de ejercer el gobierno expresa la manera en que el ejercicio de la soberanía en la globalización pasa de ser un asunto exclusivo de los Estados para convertirse en una compleja red de poderes internacionales, nacionales y locales que actúan con potencias diferenciadas (Hardt y Negri, 2005).

En el plano internacional, la Asamblea General de la ONU inaugura una época de programas orientados a la población joven con la declaración de la celebración del Año Mundial de la Juventud en 1985. Durante la década del 90, la Unesco jugó un papel central en la elaboración de los análisis, reflexiones y cálculos que definieron la agenda de las naciones. En el nivel nacional, a pesar del liderazgo de la Presidencia de la República, el MEN y las alcaldías locales, la responsabilidad de la educación es promovida como un ejercicio compartido del Estado y la sociedad civil. Serán responsables de la educación tanto el sector público como el privado, tanto los maestros como los padres de familia, tanto los estudiantes como los directivos de las instituciones. Cada uno tendría una responsabilidad en el sistema educativo; los profesores velaban por garantizar la escolaridad de los estudiantes, los padres se encargaban de propiciar las condiciones económicas para que los estudiantes ingresaran al sistema educativo, los estudiantes legitimaban la funcionalidad de la educación formal por medio de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas. En conclusión, la responsabilidad compartida de la educación hace que el fracaso de las políticas de Estado y otras estrategias para promover el empleo o la transición del bachillerato al trabajo sea reconocido por todos y, sobre todo, asumido por todos (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996).

Como quinto punto, el concepto de calidad educativa en la época de los 90 se puede interpretar como un mecanismo de seguridad que permite la división

binaria entre lo permitido —la buena o alta calidad de la educación— y lo prohibido —la baja calidad de la educación—. De esta manera es ubicado, por un lado, lo aceptable o lo óptimo de la educación y, por el otro lado, aquello que el país no estaría dispuesto a dejar pasar, con lo cual se genera una nueva distribución de las instituciones y de las funciones de la sociedad (Foucault y Léonard, 1982). Los esfuerzos se concentran en evitar una imagen negativa de la educación frente a la mirada global. Surgen enunciados como “el joven debe ser preparado para el trabajo”, “el joven debe ser productivo y competitivo”, pero estas afirmaciones no están encaminadas a mejorar la situación del joven, sino que son un medio de instrumentalización para ser parte de la fuerza de trabajo.

En el ámbito rural, la calidad educativa se expresó en los intentos de reducción de la brecha entre la educación urbana y rural por medio de programas que impulsaron el acceso y la cobertura en términos de la disminución de las tasas de deserción, de migración a lo urbano, de analfabetismo, de desigualdad y de violencia, buscando el fortalecimiento de la economía rural a partir de la formación técnica agrícola. A su vez, la calidad educativa en los contextos urbanos se centró en el acceso de los jóvenes a la educación secundaria y superior, buscando garantizar el incremento de los ingresos económicos mediante la vinculación al mundo laboral y la promoción del emprendimiento.

Finalmente, desde una mirada internacional que correlacione los hallazgos de esta investigación, es necesario ver las similitudes y diferencias predominantes entre el joven colombiano y el de América Latina. En el plano de las semejanzas, se establecen tres puntos de relación: las condiciones de pobreza, la necesidad de educación y la vinculación al trabajo.

La situación existencial de los jóvenes en el continente es definida, según las Naciones Unidas (1999), con las siguientes tipologías: (1) El joven que solo estudia, quien gracias a las posibilidades económicas de su núcleo familiar satisface los costos del estudio y el mantenimiento que este implica (comida y vestido). Este segmento constituye la mitad de la población joven en países como Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y Salvador. En el contexto rural, la tipología del estudiante no es relevante debido a la temprana inserción al mundo laboral o a la conformación de familias. (2) El joven que solo trabaja y, por ende, se identifica como adulto. Entre el 60 % y 90 % de la población juvenil de las clases populares hace parte de esta categoría. La condición de trabajadores del

sistema productivo es predominante en los hombres que, en su mayoría, se vinculan al mundo productivo, mientras que las mujeres, en gran parte, realizan su actividad productiva en las labores del hogar. (3) Los jóvenes que estudian y trabajan a la vez son un grupo predominante en países como Chile, Colombia, México y Brasil. La característica central de esta categoría consiste en la inserción al mundo laboral para poder pagar los estudios, aspirando a mayores posibilidades de empleo a futuro con la adquisición de un título y la experiencia en el mundo laboral. (4) Por último, se encuentran los jóvenes que no estudian y no trabajan, siendo la cifra más alta y de mayor predominancia en los sectores rurales de Bolivia y Costa Rica. En síntesis, la situación de vulnerabilidad y exclusión social posee una alta presencia en los jóvenes latinoamericanos, lo que hace evidente la carencia de oportunidades educativas y laborales.

En el contexto de las singularidades, la población joven colombiana se diferencia de la latinoamericana por la vinculación masiva a los fenómenos de violencia. El conflicto armado surgido en los años 60 ha reclutado de manera legal e ilegal a miles de jóvenes rurales que, asumiendo la figura de soldados, guerrilleros o paramilitares, han sido víctimas y victimarios de una cruda guerra. A su vez, las organizaciones delinCUencias expresadas en pandillas o grupos narcotraficantes han vinculado a sus filas a jóvenes de las barriadas populares que ponen en peligro su vida por la adquisición de las mercancías que simbolizan el éxito social, en un contexto marcado por la pobreza y la exclusión (Ospina, 2015, p. 217).

La relación de los jóvenes con la violencia ha originado un discurso que los define como sujetos peligrosos. Bajo este concepto, desde los años 90, se ha gestado un conjunto de estrategias gubernamentales orientadas a atender la preocupación social por la participación juvenil en los fenómenos de inseguridad que amenazan la acumulación económica y la crisis de las instituciones escolares, familiares y productivas en su función de socialización de sujetos que contribuyan al desarrollo del país. Así mismo, se elaboró una respuesta violenta e ilegal que pretende la garantía del orden eliminando los jóvenes que incomodan o estorban: la limpieza social. Dicha mirada concibe a los jóvenes populares como desechos sociales, es decir, objetos inservibles y descartables de los cuales se deshacen los miembros biempensantes y bienhablados de la sociedad (Martín-Barbero, 1998, pp. 22-25).

Conclusión

A partir de esta investigación, es importante reconocer una serie de estrategias de configuración discursiva de los jóvenes de sectores rurales y urbanos: la prevención y la preparación para el futuro. Las medidas de prevención de los riesgos presentes en el contexto social (embarazos, delincuencia y consumo de drogas, entre otros) basaron su acción en la ocupación del tiempo libre de los jóvenes. De esta manera, se justifican, bajo un criterio moral y económico, la definición de las actividades y el empleo del tiempo en los jóvenes como mecanismos de control que garantizan la disciplina mediante la regulación exacta del tiempo aplicado a fines alejados de la impureza, el defecto y la improductividad (Foucault, 2009).

La vinculación de todos los jóvenes en edad escolar a la educación básica, que a partir de la Ley 115 de 1994 es de carácter gratuito y obligatorio, constituye una acción que busca la permanencia de los estudiantes en un espacio sano donde sean protegidos de los riesgos sociales existentes. En este lugar serán sometidos a talleres preventivos que persiguen el objetivo de prepararlos en temas relacionados con el ejercicio responsable de la sexualidad y la resolución pacífica de los conflictos, garantizando la toma de decisiones bajo los criterios esperados.

De otro lado, la preparación de los jóvenes por parte de los colegios se ocupará de la formación de los aprendizajes básicos que permiten la vinculación de las personas en los sectores formales e informales de la economía. La metodología utilizada para el suministro de la educación básica comprende la inculcación de conocimientos en el campo de las matemáticas, las ciencias, el lenguaje y la tecnología, con los cuales los jóvenes mejoran sus niveles de capital humano y mejoran la productividad de su trabajo. El incremento de sus capacidades y aptitudes mediante mayores niveles de formación garantizará la integración de la población joven en actividades políticas y económicas, y aumentará el nivel de ingresos, superando de esta manera la marginación y la pobreza (Tedesco, 1998).

En síntesis, estas finalidades marcan una pauta para comprender la manera como se configuró el joven desde las prácticas sociales, políticas y económicas. Teniendo en cuenta que los años 90 fueron un momento cuando se dio la

apertura económica en el país, generando un cambio en las políticas nacionales que fueron encaminadas hacia el neoliberalismo, esto representó un hito al poner al joven como objeto de preocupación de las políticas que anhelaban seguridad y productividad.

Referencias

- Alba, J. (1996, 15 de abril). ¡Qué difícil situación! Mi hijo adolescente va a ser padre. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-318130>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (1999a). *Primer Encuentro Distrital de Jóvenes. Bogotá Joven: piénsala créala*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (1999b). *Bogotá Joven: piénsala, créala. Hacia una política integral para la juventud*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Arias, J. (1998, 14 de mayo). Plan para frenar violencia juvenil. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-777747>
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. <https://shre.ink/cxqf>
- Bayona, H., Baquero, L., y Hernández, O. (2021). *Cuatro décadas de discursos del Gobierno sobre calidad docente: un análisis desde los Planes Nacionales de Desarrollo (1974-2018)*. Universidad de Los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/50563>
- Bernal Medina, J. A. (1996). La elaboración y concertación del Plan Decenal de Educación. *Revista Educación y Cultura* (41), 41-44. https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2041.pdf
- CEPAL, y OREALC. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Naciones Unidas. <https://hdl.handle.net/11362/2130>
- Cherry, S. S. (1995). Tareas de los preadolescentes. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-273459>
- Ciro Rodríguez, E. (2018). Las tierras profundas de la “lucha contra las drogas” en Colombia: la ley y la violencia estatal en la vida de los pobladores rurales del Caquetá. *Revista Colombiana de Sociología*, 41(1), 105-133. <https://doi.org/10.15446/rsc.v41n-1Supl.66292>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1994). *Panorama social de América Latina 1994*. Naciones Unidas. <https://hdl.handle.net/11362/1231>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1999). *Panorama Social de América Latina 1998*. Naciones Unidas. <https://hdl.handle.net/11362/1255>
- Decreto 295 de 1995. [Alcaldía Mayor de Bogotá]. Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá. 1 de junio de 1995.
- Departamento Nacional de Planeación. (1991, 19 de marzo). Plan de apertura educativa 1991-1994. Documento MEN-DNP-UDS-DEC-2518. <https://doi.org/10.17227/01203916.5260>
- Departamento Nacional de Planeación. (1995, 28 de junio). Política de juventud. Documento CONPES DNP 2794. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2794.pdf>
- Díaz Gómez, B. L., y Gómez Muñoz, P. A. (2020). *Salud sexual y reproductiva rural, una aproximación integral del individuo, desde la comunidad de Chíquiza, Boyacá, para su entendimiento desde la salud pública* [tesis de maestría, Universidad el Bosque]. <http://hdl.handle.net/20.500.12495/4432>
- Foucault, M. (1987). *Microfísica del poder*. Paidós.
- Foucault, M. (1991a). *El sujeto y el poder*. Carpe Diem.
- Foucault, M. (1991b). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2014). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-Textos.
- Foucault, M. (2016). *Seguridad, territorio, población*. FCE.
- Foucault, M., y Léonard, J. (1982). *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Anagrama.
- Gélvez, G. (1992, 26 de julio). Proyecto al encuadernado. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-165196>
- Guerrero, P. (1999). Evaluación de los procesos pedagógicos del Proyecto Nacional de Educación Sexual. En Alcaldía Mayor de Bogotá, e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP (editores), *Vida de maestro 03. El amor eres tú...* (pp. 36-42). IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/227>
- Hardt, M., y Negri, A. (2005) *Imperio*. Paidós.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (1998). Una escuela para el nuevo milenio. *Magazín Aula Urbana*, (5), 12-13. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1532>

- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Ministerio de Educación. D. O. 41.214. 8 de febrero de 1994.
- Ley 375 de 1997. Por la cual se crea la ley de juventud y se dictan otras disposiciones. D. O. 43079. 9 de julio de 1997.
- Lizarazo Arias, D., Cañon, A., y Lizarazo, P. (1996). *Jóvenes actuando: una guía para la acción juvenil*. ICBF.
- Martín-Barbero, J. (1998) Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En H. Cubides Cipagauta; M. C. Laverde Toscano; C. E. Valderrama (editores), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. (pp. 22-37). Universidad Central; Siglo del Hombre Editores.
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (1996). *Contrato Social Rural para Colombia 1996*. <http://bibliotecadigital.agronet.gov.co/handle/11348/3590>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2017). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85242.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. (1996). *Informe conjunto. Colombia: al filo de la oportunidad*. Presidencia de la República. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/130>
- Naciones Unidas. (1995a). *La acción en favor de los jóvenes y la educación para el año 2000 y años subsiguientes*. Conferencia Mundial de los Ministros Responsables de la Juventud. Lisboa. Naciones Unidas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113316_spa
- Naciones Unidas. (1995b). *Proyecto definitivo de programa de acción mundial para los jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes*. Nueva York. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (1999). *Informe sobre el tercer período de sesiones del Foro Mundial de la Juventud del sistema de las Naciones Unidas*. Portugal. Asamblea General de las Naciones Unidas
- Niño Corredor, M. L., y Duarte Valencia, D. M. (1998). *Apropiación espaciotemporal por los jóvenes de Ciudad Bolívar. Informe final*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/356>
- Ospina, W. (2015). *Pa que se acabe la vaina*. Planeta.

- Pardo, R. (2017). *Diagnóstico de la juventud rural en Colombia. Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia*. Rimisp. <https://bit.ly/3pmrIww>
- Pérez, D., y Mejía, M. (1999). Escuela y juventud en los procesos populares. En Alcaldía Mayor de Bogotá, e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP (editores), *Vida de maestro 01. La violencia en la escuela* (pp. 97-120). IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1958>
- Programa Presidencial Colombia Joven, Agencia de Cooperación Alemana GTZ, y UNICEF Colombia. (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985-2003*. Universidad Central. <https://bit.ly/42Z0Pg1>
- Proyecto de Acuerdo 014 de 2000. [Concejo de Bogotá]. Por medio del cual se establece el Consejo Distrital de Juventud, los Consejos Locales de Juventud y se dictan otras disposiciones. 1 de enero de 2000. [No publicado].
- Redacción El Tiempo. (1993, 22 de junio). Los errores de una mala formación sexual. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-142483>
- Redacción El Tiempo. (1998, 22 de mayo). Suicidio de joven estudiante. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-754440>
- Redacción El Tiempo. (1999a, 7 de julio). Juventud: sí futuro. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-896600>
- Redacción El Tiempo. (1999b, 15 de julio). Jóvenes líderes tejedores. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-919092>
- Redacción El Tiempo. (1999c, 13 de junio). Sexualidad: una nota. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-909603>
- Redacción Judicial. (1998, 24 de enero). Menores, servicio social y no militar. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-767308>
- Revista Semana. (1997a, 13 de octubre). Educación por lo alto. *Semana*. <https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/educacion-por-lo-alto/34181-3/>
- Revista Semana. (1997b, 22 de septiembre). Juegos peligrosos. *Revista Semana* 803. <https://www.semana.com/nacion/articulo/juegos-peligrosos/33971-3/>
- Revista Semana. (2000, 2 de octubre). *La Hora de la Verdad*. *Revista Semana* 957. <https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/la-hora-verdad/43469-3/>
- Romero, M. E., y Montaña, F. (1999). Memoria: la escuela, la casa del saber. En Alcaldía Mayor de Bogotá, e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP (editores), *Vida de maestro 04. El colegio de la esquina* (pp. 90-102). IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/169>

- Sáenz Obregón, J., y Ariza Montañez, V. (2012). Adolescencia peligrosa y regulación de la población en Colombia en la primera mitad del siglo xx. En R. Ríos Beltrán; J. Sáenz Obregón (editores), *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia* (pp. 17-38). Universidad Nacional de Colombia.
- Sarmiento Anzola, L. (1995). Una nueva oleada de modernismo. *Cuadernos de Economía*, 14(22), 240-252. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/13897>
- Tedesco, J. C. (1998). Educación, mercado y ciudadanía. *Revista Colombiana de Educación*, (35), 29-39. <https://doi.org/10.17227/01203916.5420>
- UNESCO. (1991). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. <https://bit.ly/3NJamTW>
- UNESCO. (1995). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 36. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101061_spa
- UNESCO. (1997). *A la escucha de la juventud: como asociarla a los ideales de la UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000105867_spa
- UNESCO. (1998). *Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116140.locale=es>
- UNESCO. (1999). *Manifiesto de la juventud para el siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118448_spa.locale=es
- UNESCO, y CEAAL. (1997). *Los aprendizajes globales para el Siglo XXI. Nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147350.locale=es>
- Urquijo, A. (1999). *Jóvenes, conflicto-convivencia y derechos humanos en el ámbito educativo*. Fundación Cepecs.
- Viceministerio de la Juventud. (1995). *Programas del Viceministerio de la Juventud*. Ministerio de Educación Nacional.