

Dilemas y Tendencias de la Enseñanza de Nivel Medio en América Latina¹

[Revista latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. IX, núm. 1, 1979, pp. 125-133]

Oscar Corvalán Vásquez

Investigador asociado CIDE

Silvia Y. Llomovatte

Colaboradora externa CINTERFOR

I. INTRODUCCIÓN

La finalidad de esta presentación es dar cuenta de algunos desarrollos experimentados por la enseñanza de nivel medio en América Latina durante la última década, enmarcándola en los dilemas y presiones a que ha estado sometida. En particular, hará referencia a la tendencia, observada en algunos países, a la implantación de una educación de tipo profesionalizante.

Se entiende por enseñanza profesionalizante el conjunto de reformas de la enseñanza media, orientada a vincularla más estrechamente con el mundo del trabajo, ya sea brindando orientación profesional o, más directamente, dotándola de salidas laborales.

La enseñanza media experimentó un crecimiento considerable durante la década de los sesenta, como se puede comprobar en el cuadro 1, de donde se desprende que sus efectivos se triplicaron durante ese periodo. La expansión de la enseñanza primaria y la prolongación de la escolaridad obligatoria son las responsables más directas de este crecimiento cuantitativo

¹ Esta nota está inspirada en una de las actividades realizadas como parte del Proyecto 152 de CINTERFOR "La enseñanza profesionalizante en América Latina". El Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional convocó en 1978 a una reunión consultiva a diversos especialistas de la región, a fin de identificar las experiencias de enseñanza profesionalizante en marcha en América Latina, así como determinar las posibles modalidades de coordinación entre ellas y las instituciones que imparten capacitación profesional y elaborar estrategias para la realización de un estudio comparativo de este tipo de enseñanza media.

registrado en un sistema de enseñanza, que no estaba preparado para integrar masivamente a los egresados del nivel primario, ya que en el modelo tradicional la enseñanza media se había concebido como un ciclo preparatorio para el ingreso a la universidad.

Por otra parte, la incorporación masiva acentuó el desequilibrio estructural ya existente entre el peso relativo a las modalidades técnico-profesionales y académicas. Asimismo, los niveles de rendimiento y los aspectos cualitativos fueron aparentemente desatendidos, como consecuencia inmediata de esta verdadera explosión en el nivel medio de enseñanza.

II. FACTORES QUE HAN CONTRIBUIDO A LA EXPANSIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Es necesario situar la expansión de la enseñanza media en una perspectiva histórica que dé cuenta de las fuerzas productivas, sectores sociales y condiciones demográficas que impulsaron tal crecimiento educativo.

Respecto a este último factor, es necesario destacar que durante los últimos 25 años, la población ha crecido más rápidamente en América Latina que en las restantes regiones del mundo, especialmente en los grupos de edad que interesan a los efectos de este trabajo (UNESCO, 1973: 34).

A la presión demográfica se sumó la presión de los estratos sociales medios, que veían en el acceso a la enseñanza media una vía de entrada a la enseñanza superior, y a ésta como una de las escasas oportunidades de movilidad social que ofrecían las sociedades latinoamericanas. Tal como sostiene Germán Rama, desde un punto de vista político, "la forma de controlar las presiones en favor del cambio estructural, y mantener las relaciones de clases sociales, ha consistido en asimilarlas transformando la movilización social en expectativa de movilidad ascendente a través de la educación" (Rama, 1977: 29).

Por otro lado, a partir de 1945 se fue consolidando en la región el proceso de sustitución de importaciones, que se caracterizó en lo esencial por la iniciación de políticas tendientes a la industrialización, y la consolidación del mercado interno en varios países. Esta importante transformación económica significó, además, cambios estructurales en la división social del trabajo, que se tradujeron en un aumento de la proporción de la fuerza de trabajo dedicada a funciones no-manuales (Faletto y Kirkwood, 1976: 6s.).

En este marco de referencia, encuentran cabida preferencial los grupos burocráticos y técnicos provenientes de los sectores sociales medios y formados por la enseñanza media.

Dados el crecimiento experimentado por este nivel de enseñanza —que en general favorece fundamentalmente a los sectores urbanos— y la incapacidad del aparato productivo para generar suficientes puestos de trabajo, se produjo una fuerte presión por ingresar a la educación superior. La inflación educativa, así provocada, llevó a los estratos medios a presionar por ingresar a las carreras tradicionales en las que, históricamente, se ha socializado la clase alta y los grupos dirigentes (Rama, *op. cit.*: 24).

Por su parte, los niños provenientes de los sectores proletarios que han logrado terminar con éxito la enseñanza básica se han dirigido, preferencialmente, hacia la enseñanza media técnica. El objetivo de ésta se centra en entregar un oficio a sus alumnos y dirigirlos al mundo del trabajo. Pero, el desajuste entre la cantidad de egresados de la enseñanza

técnica² y la capacidad de absorción del aparato productivo, provocó, en la mayoría de los países de la región, fuertes presiones por continuar estudios superiores.

III. TENDENCIAS Y SIGNIFICADO DE LA EXPANSIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN LA REGIÓN

Como se señalara anteriormente, durante los últimos diez años se ha gestado, en varios países de la región, una tendencia orientada al logro de una mayor retención de los alumnos de primaria, a través de una prolongación de la enseñanza básica.

Sin embargo, una vez lograda la incorporación de mayores contingentes al sistema educativo, resta la tarea de encontrar una estructura adecuada, para que quienes continúan en el nivel medio puedan satisfacer sus aspiraciones individuales y se produzca una compatibilidad entre los resultados de este ciclo y las necesidades de desarrollo económico y social de cada país.

En el cuadro 1, es posible observar el crecimiento experimentado por cada una de las principales ramas de la enseñanza media durante el periodo 1960-1975. Se puede observar que, en 1975, la enseñanza técnica experimentó un ligero aumento en su peso relativo aunque sin llegar a producir una verdadera diferencia en el balance entre las tres modalidades. Además, las definiciones de la rama técnica varían de país a país, por lo que resulta un poco difícil sacar conclusiones definitivas acerca de las variaciones en la estructura del nivel medio de enseñanza a partir de este cuadro. En cambio, resulta evidente el acelerado crecimiento global de la enseñanza media en la región.

CUADRO 1

Modalidad	1960	%	1970	%	1975*	%
General	2 449	(64.8)	7 294	(71.2)	7 698	(65.7)
Técnica	971	(25.7)	2 395	(23.4)	3 458	(29.5)
Normal	358	(9.5)	558	(5.4)	569	(4.8)
TOTAL	3 778	(100.0)	10 247	(100.0)	11 725	(100.0)

* Estimado por UNESCO.

Fuente: UNESCO, 1977: 122.

Sin duda, este crecimiento no ha sido parejo en los diferentes países que integran la región. Los países más deficitarios en educación enfatizaron durante la década pasada el nivel primario, mientras que países como Argentina, Uruguay, Chile, Costa Rica, Panamá y República Dominicana centraron la expansión educativa en el nivel secundario (Filgueira, 1977: 27).

² Según Michael Golway (1977: 9), entre 1957 y 1969 la matrícula de la enseñanza técnica sufrió, en América Latina, un aumento del 451.8%.

Paralelamente a la expansión cuantitativa de la matrícula del nivel medio, es necesario señalar una serie de reformas de su estructura, llevadas a cabo en varios países de la región, con el fin de proporcionar a los alumnos una iniciación técnico-profesional al mismo tiempo que se les prepara para seguir estudios superiores.

En lo esencial, las reformas consisten en implantar un ciclo básico de diversa organización y duración a nivel de secundaria inferior, y un ciclo diversificado a nivel de enseñanza media superior. El ciclo básico se ha formado por unificación de la primaria con los primeros grados de secundaria, o bien utilizando sólo los primeros años de secundaria. El ciclo diversificado pone mucho énfasis en la parte vocacional o profesionalizante del currículo. Mientras en el ciclo básico se proporcionan elementos de cultura general y de exploración vocacional, en el diversificado se pretende impartir una especialización técnico-profesional, junto con contenidos de tipo científico-humanístico. De esta forma, se pretende dirigir a los jóvenes al mundo del trabajo, sin que pierdan la posibilidad de continuar estudios superiores en el futuro.

En América Latina, las reformas más estructuradas de este tipo son:

1. "El Ciclo Profesionalizante", en Brasil,
2. "Los Institutos de Enseñanza Media Diversificada" (INEM), de Colombia,
3. "Las Escuelas Superiores de Enseñanza Profesional" (ESEP), del Perú,
4. "El Ciclo Diversificado", en Venezuela.

En el caso de Brasil, a partir de 1971 (de acuerdo con la ley 5692), se cambió la estructura del sistema educacional. El nivel primario tiene ahora 8 grados y la educación de segundo nivel sustituyó a la colegial. Esta última se aplica entre los 15 y 18 años y ya no hay división entre liceo y enseñanza técnica. Hay un solo colegio integrado, el cual proporciona a los alumnos, simultáneamente, una formación académica y una calificación profesional (UNESCO, *op. cit.*: 273). En efecto, después de tres años de estudios satisfactorios, el estudiante obtiene un certificado de segundo grado (Certificado de Aptitud Profesional), el cual le habilita para rendir el examen de admisión a las universidades; al finalizar el cuarto año, el alumno recibe el título de técnico de nivel medio en la especialidad seguida.

En 1969, se establecieron en Colombia los INEM como un tipo de educación media diversificada. En lo esencial, se trata de instituciones que ofrecen, bajo una administración unificada, una formación polivalente, para lo cual cuentan con algunas ramas de enseñanza humanístico-científica y técnico-profesional. Las ramas industrial, comercial, agropecuaria y vocacional se dividen en dos ciclos: el básico y el complementario. Por lo general, el ciclo básico dura 4 años, al término de los cuales se confiere el título para desempeñar una carrera intermedia. El ciclo complementario tiene una marcada tendencia a la especialización y a la diversificación de las diferentes carreras.

Comúnmente dura dos años; sin embargo, de acuerdo con el decreto 718, de 1966, para las modalidades industrial y agrícola, este ciclo tiene una duración de tres años. Al finalizar el ciclo complementario, todas las especialidades otorgan el título de bachiller, el cual permite continuar estudios superiores (*ibid.*: 300). No obstante, a últimas fechas, se ha planteado la necesidad de dividir los dos ciclos ofrecidos por los INEM en dos periodos de dos años cada uno, que pasarían a denominarse ciclo de enseñanza media vocacional y ciclo intermedio profesional, respectivamente. Éstos se cursarían después de haber complementado con éxito nueve años de enseñanza básica.

La extensión o aplicación de las ESEP a la totalidad de los alumnos que cursan estudios secundarios en Perú, se encuentran en estudio, ya que se desconoce hasta qué punto será posible llevar a cabo la reforma educativa que fue planteada en un marco socio-político diferente del que se vive ahora en ese país.

En el caso de Venezuela, desde 1969, la educación media comprende dos ciclos: uno básico común de 3 años, y un ciclo diversificado con una duración mínima de dos años. El ciclo básico tiene una finalidad cultural y de exploración vocacional; el diversificado comprende las modalidades industrial, comercial, asistencial, agropecuaria y normal. La aprobación de cualquiera de ellas da opción al título de bachiller y a continuar estudios superiores (*ibid.*: 710).

El elemento común en estas reformas sería la búsqueda de un balance entre los contenidos de cultura general y de cultura profesional en los currículos, a fin de hacer posible la incorporación más o menos inmediata al mundo del trabajo y así desalentar la aspiración masiva de ingreso a la universidad, de que adolecen los graduados secundarios de América Latina en general.

Es posible señalar, como antecedentes de este tipo de reformas, las efectuadas en la mayoría de los países europeos y en Norteamérica hace ya más de dos décadas. Algunas de estas reformas en esos países son: "Career Education", en los Estados Unidos, y las "Comprehensive Schools", de Inglaterra.

IV. ROL DE LAS DIFERENTES MODALIDADES DE LA ENSEÑANZA MEDIA

La enseñanza media general o académica, desde sus orígenes, se había destinado en América Latina a preparar a los alumnos para que continuaran estudios superiores; mientras que la técnico-profesional debía proveer un oficio y tenía el carácter de terminal. La transmisión de esta última a la rama académica se efectuaba con tales trabas que, en la práctica, eran pocos los alumnos que terminaban dicho recorrido. De hecho, cada modalidad de la enseñanza media estaba orientada a servir a grupos sociales diferentes. La enseñanza académica ha servido preferencialmente a los intereses de los estratos medios y altos, en tanto que la enseñanza técnica ha estado destinada a los jóvenes provenientes de los sectores obreros. De esta forma, mientras en Europa y en Norteamérica se hacían esfuerzos por fundir las diversas ramas de la educación de nivel medio, en un ciclo unificado obligatorio a todos los alumnos que cursaban dicho nivel, en América Latina se continuaba manteniendo una estructura rígida de las diversas modalidades de la enseñanza media.

Sin embargo, la expansión cuantitativa del sistema obligó a éste a realizar cambios de tipo cualitativo. Como se señalará más adelante, la escasez de oportunidades de trabajo en el sector industrial de la economía coadyuvó a la apertura del ciclo superior para los egresados de la rama técnico-profesional. Además, el desarrollo del sistema educacional tiene numerosas repercusiones en la estructura social de un país, dado que se produce no sólo cierta autonomía en los grupos sociales que alcanzan mayores niveles educativos, sino también se generan tensiones que frecuentemente están en contradicción con las relaciones de poder existentes entre las diversas clases sociales. Por ejemplo, subsisten contradicciones cuando el ensanchamiento de la formación cultural y científica se hace dentro de un marco institucional que limita la participación social y política y el ejercicio de la libre crítica de las opciones sociales establecidas (Rama, *op. cit.*: 18).

Por otra parte, es necesario recordar que el crecimiento económico experimentado por la región durante la década pasada, no aportó un cambio de proporción similar en las relaciones entre las diversas clases sociales, ni en la estructura de la distribución del ingreso. Los cambios observados corresponden a mejoras en los niveles absolutos de algunos estratos, pero no se produjeron cambios significativos en la estructura de distribución de los bienes sociales y del poder (CEPAL, 1973: 641ss.).

En estas condiciones, el desarrollo de los sistemas educativos en general y de los niveles medio y superior en particular, ha contribuido a transformar las presiones movilizantes en expectativas institucionalizadas de movilidad social (Rama, *op. cit.*: 29), más que a la generación de recursos humanos requeridos por el mercado de trabajo.

Así, a pesar de que durante los últimos diez años creció la proporción de alumnos matriculados en las modalidades técnico-profesionales y que se han ensayado diversas reformas al sistema de enseñanza media, no se ha logrado evitar nuevas críticas al sistema. En la mayoría de los casos, la enseñanza técnico-profesional se ha constituido en una puerta de entrada a la universidad, en marcado contraste con los objetivos de ciclo terminal que se le habrían asignado, o al menos deseado.³

V. DE LAS CONTRADICCIONES DE LA ENSEÑANZA PROFESIONALIZANTE

Las nuevas tendencias de "profesionalizar" la enseñanza de nivel medio en la región pueden interpretarse en varios sentidos. Por un lado, es posible interpretarla como una alternativa propiciada por las elites latinoamericanas para resolver el problema creado por el hecho de que, por primera vez en la historia de estos países, grandes masas están recibiendo un tipo de transmisión cultural de nivel medio, concebido inicialmente sólo para las elites. De hecho, la potencialidad de la capacitación profesional no encuentra su correspondencia en las escasas oportunidades ocupacionales ofrecidas por la economía actual, ni las expectativas de movilidad social de los egresados se ven concretizadas después que logran insertarse en el aparato productivo. Sin duda, no basta con llamar técnicos a los obreros calificados o con transformados en "empleados". Los egresados de la enseñanza profesional tarde o temprano se dan cuenta de que éstos son sólo símbolos y valores de los estratos medios, y que sus condiciones reales de existencia difieren considerablemente de las que gozan los estratos sociales a los que pretenden integrarse.

Además, es necesario señalar el papel que cumplen los organismos internacionales de asistencia crediticia, al enfatizar las modalidades "profesionalizantes" en el otorgamiento de sus préstamos. En el caso del Banco Mundial, el 72% de los préstamos para educación otorgados entre 1963 y 1971 se destinó a proyectos del nivel medio. El 44% de las sumas dedicadas a este nivel se asignó a la educación media de tipo comprehensivo, que ofrece especialización en las ramas industrial, comercial y agrícola, y el 29% se destinó a la rama técnica profesional propiamente tal (World Bank, 1974: 50s.). Al consagrar sus fondos mayoritariamente a apoyar la enseñanza de tipo profesionalizante, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y otros han logrado "orientar" el desarrollo de la enseñanza media en aquellos países que han recibido el apoyo crediticio y técnico de estos organismos.

³ Véase: José de Simone, *La evolución de la educación técnica en América Latina en el periodo 1965-1974*. Santiago, Chile, OREU, 1974.

Sin menoscabar el valor que tiene el ofrecer un ciclo secundario diversificado que pretende elevar el estatus social de la enseñanza profesional, al combinar educación general y formación técnica, cabe señalar que la educación media no puede “profesionalizarse” completamente. Hay varias razones para ello: En primer lugar, el estado actual de los estudios de recursos humanos no permite prever con dos o tres años de anticipación las necesidades de mano de obra que tendrá la economía en cada tipo de ocupación; de modo que la enseñanza profesional está obligada a ofrecer una formación de tipo general y no específica.⁴

De ahí las constantes quejas de los empleadores sobre la incapacidad de los egresados de las diversas ramas de la enseñanza técnica para desempeñar puestos que les corresponderían de acuerdo con los certificados de estudios que tienen. Mientras los empleadores buscan calificaciones específicas para ejercer determinadas ocupaciones, las escuelas profesionales sólo pueden estimular las habilidades generales de los alumnos que les permitan adaptarse a una gama de ocupaciones.

En segundo lugar, se ha observado, con frecuencia, que la enseñanza media –que ofrece una salida laboral– contribuye a crear entre profesores y alumnos la impresión de ser parte de una institución de segunda categoría, ya que, tradicionalmente, la enseñanza media académica ha vehiculado valores de clase media que desprecian el trabajo manual.

En tercer lugar, pareciera que la especialización tardía que ofrecen los institutos profesionalizantes, más bien contribuye a acentuar el elitismo que ha caracterizado, históricamente, la enseñanza media en América Latina. En efecto, las tasas de deserción diferencial observadas en la enseñanza media muestran que los desertores tempranos son precisamente los alumnos más desfavorecidos, tanto del punto de vista socioeconómico como cultural. De modo que al postergar la especialización para el segundo ciclo de la enseñanza media, se la está ofreciendo a alumnos que tienen su mira en la continuación de estudios superiores y negándola a quienes ingresan tempranamente al mercado de trabajo.

Finalmente, puesto que las escuelas no pueden simular el trabajo real de las empresas, lo único que podrían hacer sería ampliar el concepto de enseñanza general, incluyendo estudios tecnológicos que puedan imbuir la enseñanza técnica de la base científica en que se apoyan los procesos tecnológicos.

En resumen, dado que las escuelas técnicas resultan caras; que es difícil obtener profesores con la adecuada práctica profesional, y que es difícil armonizar su producción con los requerimientos del mercado, lo único que pueden hacer es formar personal “adiestrable”, que posteriormente se especialice en centros de formación profesional o en las empresas mismas, para ocupar cargos específicos. Ello sin perjuicio de recibir la preparación académica y científica necesaria para la eventual prosecución de estudios superiores. De esta forma, se produciría una convergencia de la enseñanza media general y profesional; pero no se puede pretender “profesionalizar” completamente la enseñanza media. En efecto, la enseñanza media debe efectuar una labor de orientación vocacional y de exploración de aptitudes durante el primer ciclo de estudios, a fin de ofrecer una formación prevocacional que favorezca la inserción en el mercado laboral de los alumnos más favorecidos que abandonan prematuramente sus estudios.

⁴ Véase: Mark Blaug, *Educación y empleo en los países en vías de desarrollo*. Ginebra, OIT, 1973.

REFERENCIAS

CEPAL

1973 "El cambio social en América Latina a comienzos de los años setentas", *Estudio Económico de América Latina*. CEPAL, pp. 641-720.

Faletto, Enzo y Julieta Kirkbook

1976 *Política y comportamientos sociales en América Latina*. Santiago, Chile, FLACSO, pp. 6s.

Filgueira, Carlos

1977 *Expansión educacional y estratificación social en América Latina (1960-1970)*. Buenos Aires, CEPAL, p. 27.

Godway, Michael

1977 *Coordinación entre la educación técnica, la formación profesional y la certificación profesional*. Montevideo, CINTERFOR, p. 9.

Rama, W. Germán

1977 *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*. Buenos Aires, CEPAL, p. 29.

Op. cit., p. 24.

Op. cit., p. 18.

Op. cit., p. 29.

UNESCO

1973 *Statistical Yearbook*. París, UNESCO, p. 34.

1977 *Evolución y situación actual de la educación en América Latina*. Madrid, Editorial Santillana, p. 122.

Op. cit., p. 273.

Ibid., p. 300.

Ibid., p. 710.

WorldBank

1974 *Education: Sector Working Paper*. December, pp. 50s.

BIBLIOGRAFÍA

Blaug, Mark

1973 *Educación y empleo en los países en vías de desarrollo*. Ginebra, OIT.

CEPAL

1973 "El cambio social en América Latina a comienzos de los años setentas", *Estudio Económico de América Latina*. CEPAL.

De Simone, José

1974 *La evolución de la educación técnica en América Latina en el periodo 1965-1974*. Santiago, Chile, OREU.

Faletto, Enzo y Julieta Kirkbook

1976 *Política y comportamientos sociales en América Latina*. Santiago, Chile, FLACSO.

Filgueira, Carlos

1977 *Expansión educacional y estratificación social en América Latina (1960-1970)*. Buenos Aires, CEPAL.

Godway, Michael

1977 *Coordinación entre la educación técnica, la formación profesional y la certificación profesional*. Montevideo, CINTERFOR.

Rama, W. Germán

1977 *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*. Buenos Aires, CEPAL.

UNESCO

1973 *Statistical Yearbook*. París, UNESCO.

1977 *Evolución y situación actual de la educación en América Latina*. Madrid, Editorial Santillana.

World Bank

1974 *Education: Sector Working Paper*. December.