

Modalidades de educación secundaria y formación de actitudes y disposiciones frente al conocimiento en Colombia

Víctor Manuel Gómez

I. De la formación de imaginarios y disposiciones en la educación secundaria

En la formación de los valores, pautas de conducta, formas de conciencia, imaginarios y expectativas sociales, que constituyen rasgos definitorios de «culturas» nacionales, así como sustento de relaciones y jerarquías sociales, es central el papel del sistema educativo, mediante dos modalidades de efectos formativos. La primera se expresa en la jerarquía de saberes, construída socialmente a través de opciones curriculares y pedagógicas: entre conocimientos y saberes definidos como deseables y legítimos, y aquellos de menor valía y reconocimiento.¹ Un segundo efecto formativo, estrechamente relacionado con el anterior, es la diferenciación, separación o jerarquización, usualmente de índole social, establecida entre diversos tipos de instituciones –por tanto formaciones o socializaciones– de nivel secundario y superior.

En el nivel secundario esta diferenciación se expresa entre las instituciones de carácter general y académico, cuya principal función es el acceso al nivel superior, e instituciones de carácter técnico u ocupacional orientadas a la formación para el trabajo.

¹ Toda decisión curricular es la expresión de un «arbitrario cultural» (Bourdieu: 1977, 1980), es decir, la imposición y sacralización curricular de una opción cultural particular y dominante sobre otras posibles pero subordinadas o silentes o carentes de medios de producción simbólica. Los poderes sociales dominantes –por la vía de su hegemonía en la producción simbólica– definen los saberes dominantes, y sus formas de comunicación pedagógica, y excluyen y subvaloran otros saberes y modalidades pedagógicas posibles. Para un análisis de la sociología del currículo, ver: Young (1971); Bernstein (1993) y Apple (1986, 1987).

jo de sus estudiantes, en respuesta a sus escasas posibilidades de acceso al nivel superior y a la necesidad de capacitación laboral.² En el contexto colombiano este nivel corresponde a la Educación Media, equivalente a la secundaria superior en muchos países y que abarca el rango de edad entre 15 y 18-19 años.

En el nivel superior se presenta la diferenciación entre las universidades clásicas y las instituciones de formación profesional y tecnológica y sus respectivos programas de formación.

Esta diferenciación ha sido considerada como la principal innovación en la educación superior en las últimas dos décadas y corresponde a la superación del modelo de universidad de élite, restringida a un pequeño porcentaje del grupo de edad pertinente. La creciente masificación del acceso al nivel superior, generada por la alta demanda social en los países de la OECD, ha implicado, en una primera etapa, la creación de instituciones de formación técnica y profesional en el nivel superior (IUTs, *Fachhochschulen*, Politécnicos, *Technical Colleges*, *Hogescholen*, etc.), como «alternativas» a la universidad clásica, tradicional, y como instituciones paralelas a ésta (OECD: 1991). En una segunda etapa, caracterizada por una creciente demanda social por educación superior y por aspiraciones de titulación con estatus equivalente al de las universidades, muchas instituciones politécnicas han accedido al nivel –y estatus– de universidades (el fenómeno del *academic drift*), como en el caso de Inglaterra, y muchas universidades han diversificado su oferta curricular hacia programas de formación profesional y carreras cortas (Neave: 2001, pp. 332-352 y 1979).

Estas diferenciaciones y jerarquías en contenidos, tipos de instituciones y experiencias de socialización, son el reflejo y la reproducción de la división social entre trabajo intelectual y manual, y el consiguiente acceso diferencial a la estructura de distribución de ingresos, poder y estatus en la sociedad.

Para los propósitos de este documento importa resaltar el efecto de esta diferenciación y jerarquización –institucional y curricular– sobre la formación de formas de conciencia, imaginarios y expectativas sociales, en relación a diversos tipos de conocimientos (técnicos, académicos, teóricos, prácticos) y a futuros roles sociales y ocupacionales. En particular, interesa comprender el efecto sobre la formación de una cultura técnica o una cultura intelectualista y academicista en el cuerpo estudiantil, y

²Las relaciones y diferencias entre la educación general o académica y la ocupacional o especializada se definen en términos de sus respectivos contenidos (humanísticos, prácticos, técnicos, científicos, tecnológicos...) y su distribución diferencial en el currículum, la relación entre teoría y práctica, su respectiva naturaleza terminal o propedéutica, y sus diferentes objetivos y destinos ocupacionales. La valoración social desigual para la educación general o académica y la profesional, no se deriva de la oposición intrínseca entre ambas, o entre teoría y práctica, sino de la manera como se organiza, social, pedagógica y curricularmente, la educación técnica. Ésta se desvaloriza en lo social si aliena al estudiante de los principios fundamentales del saber técnico, reduciéndolo a un saber empírico conformado por hechos constatados o por resultados. La formación de carácter práctico, instrumental, implica la exclusión de una cultura técnica. (Grignon: 1971)

sobre la percepción del respectivo valor social y ocupacional otorgado a las profesiones técnicas y a las intelectuales en la sociedad colombiana.³

En diferentes momentos de la historia educativa colombiana han sido propuestas instituciones y modelos curriculares explícitamente orientados a la formación de una cultura técnica como sustento de políticas de industrialización y modernización del sector productivo, como estrategia de mayor empleabilidad de los jóvenes y como alternativa a la educación académica general.⁴ Pero estas iniciativas han sido posteriormente canceladas y reemplazadas por otras políticas de predominio de la educación general, académica, cuya principal función es promover el acceso a la educación superior al pequeño porcentaje del grupo de edad que puede acceder a dicho nivel. Como consecuencia, se presenta el debilitamiento y aun desaparición de instituciones técnicas de nivel secundario y la hegemonía del modelo de educación general (caracterizada como intelectualista y academicista), de escasa pertinencia para la mayoría de egresados del nivel secundario, que o no pueden o no quieren continuar estudios de nivel superior, y que deben enfrentar una inserción laboral sin formación ocupacional.

Por educación «intelectualista y academicista» se caracterizan prácticas de aprendizaje abstracto y pasivo, limitadas a libros, textos y tableros, carentes de oportunidades de experimentación, medición, comprobación de hipótesis, articulación entre teoría y práctica. Este tipo de educación es de menores costos relativos, no requiere grandes inversiones en equipos, herramientas, talleres o laboratorios, pero tampoco es eficaz en la formación del pensamiento y la práctica de las ciencias y las tecnologías modernas.

Esta educación «intelectualista» separa y aliena al estudiante de valiosas experiencias formativas del trabajo práctico con diversos tipos de materiales, insumos, maquinarias, equipos, todos esenciales en y constitutivos del mundo físico y productivo en la sociedad moderna. Entre estos valores formativos pueden destacarse: la planeación conceptual y organizativa de actividades, y sus correlatos de orden y disciplina; búsqueda de racionalidad y funcionalidad entre fines y medios; el control de acciones, insumos y resultados; la medición y verificación de resultados; la integración entre la idea (el concepto, la teoría, la hipótesis) y la práctica o realidad. El mejor laboratorio de ciencias y tecnologías modernas es un taller bien dotado, que estimule la experimentación, el diseño, el desarrollo creativo de modelos y prototipos.

Todas estas dimensiones de la formación son básicas en la calidad de la educación y son, además, esenciales para el desempeño eficaz en todas las actividades productivas en el mundo moderno. También permiten superar dicotomías vigentes en la educación; entre mente y cuerpo, intelecto y práctica, teoría y realidad; generadas por la práctica dominante de educación intelectualista (Gómez: 2003)

³ Se entiende por «cultura» el conjunto coherente de maneras de pensar, de sentir y de actuar, las normas de conducta, las creencias y las técnicas materiales e intelectuales características de un conjunto social.

⁴ Los Institutos Técnicos Industriales, creados a finales de la década de los 40s, son la institución más característica de estos propósitos.

Estas decisiones curriculares tienen importantes consecuencias sociales, económicas y culturales: problemas de desempleo y subempleo de jóvenes que no pueden acceder a la educación superior y la consiguiente frustración y desadaptación social de bachilleres académicos ante el poco valor ocupacional de su diploma; bajo nivel de calificación técnica de la fuerza laboral y escasez de técnicos altamente calificados en áreas del conocimiento moderno; y predominio del modelo de rol social del ciudadano como «doctor» e intelectual, aunada a la subvaloración social y ocupacional de las profesiones técnicas.

La importancia del estudio de estos efectos en el nivel de educación media en Colombia (o secundaria superior en el contexto internacional) reside en que en este nivel se forman actitudes, disposiciones e imaginarios sobre el conocimiento, las profesiones y los roles sociales, de influencia decisiva en las opciones educativas y ocupacionales de los futuros ciudadanos. En la educación media se decide y consolida el patrón de demanda social por áreas del conocimiento y profesiones en el nivel superior, lo que conforma el perfil de formación de los recursos humanos de la nación. Una de las principales funciones de la educación media es la orientación y selección de los estudiantes hacia la creciente división y especialización del conocimiento y del trabajo: disciplinas, profesiones, ocupaciones, etc.

Del nivel medio depende, en gran medida, la constitución del perfil o patrón de demanda de los estudiantes por áreas de estudio e instituciones en el nivel superior. Este perfil o patrón de demanda determina algunas de las características fundamentales de la educación superior, tales como la concentración de la demanda en determinadas áreas del saber e instituciones, y la correspondiente escasez de demanda por otras (como las áreas científicas y humanísticas...). De esta manera se conforma el perfil nacional de educación y calificación de la fuerza laboral de alto nivel, que constituye en toda sociedad el factor más importante en la capacidad de desarrollo científico-tecnológico y modernización productiva.

En tanto etapa formativa posterior a la educación básica general obligatoria —en la que se forman las «competencias» básicas de orden cognitivo y afectivo, y se realiza la «socialización» en común— la principal función de la educación media es facilitar al individuo la identificación y selección de su identidad profesional, y de su futuro educativo y ocupacional. Para cada estudiante, ésta es la etapa de exploración de sus intereses y aptitudes, y de selección de su identidad profesional. Para la sociedad, es la etapa de orientación y selección de los diversos destinos ocupacionales posibles.

II. La formación práctica y técnica en Colombia.

Antecedentes históricos

1. De las Escuelas de Artes y Oficios a las primeras instituciones técnicas.

La necesidad de ofrecer oportunidades de educación práctica, técnica, directamente relacionadas con la producción y el empleo, y que pudieran brindar una verda-

dera alternativa a la educación secundaria clásica, ha sido una preocupación recurrente en la evolución histórica del sistema educativo colombiano.

Desde los primeros años de la República existió la conciencia de la necesidad de diseñar modalidades educativas que contribuyeran directamente al desarrollo de las fuerzas productivas en la minería, la agricultura y la industria, como condición para el desarrollo y la modernización del país. Estos nuevos tipos de educación debían constituir una alternativa válida y socialmente deseable al modelo prevaleciente de educación general, clásica, conducente a estudios superiores y al trabajo de índole académica.

En efecto, en 1821 el Congreso de Cúcuta propuso el fomento de estas modalidades de formación para el trabajo productivo. En 1825 Bolívar recomendaba la creación de una Escuela de Ingeniería Civil y se lamentaba de la abundancia de médicos y abogados mientras faltaban muchos mecánicos y agricultores, verdaderos creadores de la riqueza y el bienestar. En 1826 se promulga la Ley General de Educación, en la que se resaltaba la importancia para el desarrollo del país, de la educación en ciencias y oficios útiles.

Según Frank Safford, los valores de modernidad expresados en la intención de una reducida élite de promover la educación en ciencias y oficios, no estuvieron correspondidos ni por el desarrollo de las fuerzas productivas ni por la aceptación de este tipo de educación en la mayoría de la población (Safford: 1989). Las ideas de modernización y diversificación de la oferta educativa no tenían el respaldo de la demanda del sector productivo por recursos humanos calificados, por lo que tampoco contaban con respaldo social.

Fue sólo en las últimas décadas del siglo pasado (1860-70) cuando se organizaron programas de formación para el trabajo industrial mediante las Escuelas de Artes y Oficios. En 1864 se fundó la primera de éstas en Medellín por iniciativa del gobierno regional. En 1888 se funda otra en el departamento de Santander, aprovechando su tradición artesanal.

Durante la mayor parte del siglo pasado las escasas instituciones de formación para el trabajo, muchas de ellas confesionales, no gozaban de estatus social ni tenían como principal objetivo la modernización de la producción; más bien tuvieron un carácter moralista y benefactor (Helg: 1987). El principal propósito era ofrecer a hijos de obreros y artesanos oportunidades de capacitación en diversos oficios, con el fin de encauzar sus energías hacia actividades productivas y remuneradas, apartándolos del ocio, las malas costumbres y las asociaciones políticas subversivas.

Esta concepción «benefactora» de la formación para el trabajo influyó en la organización, durante los años 30, de diversas Escuelas de Artes y Oficios orientadas a la capacitación de mujeres y niños pobres en trabajos poco calificados. La mayoría de estas Escuelas eran confesionales, como las organizadas por los salesianos. La mayoría de los estudiantes eran mujeres y el área de formación más importante era la modistería. Se crearon así Escuelas de Artes y Manualidades para las niñas pobres, con el propósito explícito de alejarlas del ambiente de las fábricas. Se les enseñaban oficios fáciles de desempeñar en el hogar mismo como modistería, corsetería, sombrerería, culinaria y floristería, sumado a una educación cristiana que las "...liberaría de desli-

zarse a la inmoralidad o al socialismo” (Helg: 1987, p. 92). Estas Escuelas fueron encargadas a comunidades religiosas como La Presentación.

El principal propósito inicial de estas Escuelas de Artes y Oficios era prevenir, a través del aprendizaje de un oficio, el desarrollo de conductas delictivas de los niños y jóvenes abandonados y pobres. Era una educación destinada a los sectores socialmente marginados, con un sentido de caridad cristiana. Muchas de estas Escuelas se crearon en albergues y refugios infantiles y otorgaban becas a más de la mitad de sus estudiantes. Se hacía énfasis en la disciplina y buena conducta, y se inculcaban los valores cristianos. (Safford: 1989, p. 77). Los oficios comúnmente impartidos eran: talabartería, zapatería, herrería, carpintería, sastrería y tipografía. En algunas regiones se enseñaban oficios específicos acordes con sus necesidades productivas, como minería y trilla del café en Antioquia.

Desde principios de este siglo se había planteado la necesidad de fomentar la enseñanza técnica en el nivel secundario, entendida como la enseñanza de las ciencias y las técnicas para la industria. En 1903, la primera Ley Orgánica de la Educación (Ley 39) formuló las primeras normas reglamentarias de la incipiente Educación técnica industrial. Hasta entonces este tipo de educación se ofrecía en unas pocas Escuelas de Artes y Oficios, en las cuales funcionaban talleres de herrería, guarnición y zapatería, marroquinería, sastrería, tipografía, carpintería, forja, fundición y mecánica metalúrgica. Estas Escuelas estaban orientadas esencialmente a la formación de fuerza de trabajo calificada para la naciente industria nacional. Por su parte, los técnicos superiores o ingenieros se formaban en la Escuela de Minas y en la Facultad de Matemáticas e Ingeniería de la Universidad Nacional.

La Ley Orgánica se basó en el principio de fomentar una educación útil y práctica, acorde con las necesidades de desarrollo del país, en el contexto de ascenso de la élite conservadora antioqueña. Sus ideales se resumían así: orden y catolicismo, y desarrollo industrial. Desde su primer artículo, esta Ley consagra la organización y dirección de la educación pública según preceptos católicos. En relación con la industria, se define que “...la enseñanza primaria debe preparar para el ejercicio de la agricultura, la industria y el comercio; la enseñanza secundaria oficial debe privilegiar la formación técnica sobre la clásica”. (Helg: 1987, p.101)

En cuanto a la enseñanza comercial, ésta también se inició a principios de siglo con la Escuela Nacional de Comercio, fundada en 1908, cuyo modelo fue rápidamente adoptado en otros departamentos del país. Las escuelas privadas de comercio fueron las de mayor expansión. En 1914 se aprobaron leyes de fomento a la enseñanza agropecuaria, mediante la creación del Instituto Agrícola Nacional y escuelas prácticas de agricultura en diversos departamentos.

Dada la escasa oferta de formación técnica y el bajo estatus social otorgado a ésta, a principios de la década de los años 20 las crecientes necesidades de personal calificado para la industria nacional y para los ferrocarriles, se suplían sobre todo a través de la importación de técnicos extranjeros. Para entonces, la mayoría de la fuerza laboral estaba compuesta por artesanos (sastres, albañiles, carpinteros, zapateros,...) y por trabajadores manuales no calificados, en tanto que los técnicos especializados eran

pocos. Según Helg, "...de 1.500 a 2.000 alumnos se encontraban inscritos hacia 1925 en los establecimientos públicos y privados de formación profesional mientras había casi 25.000 en la enseñanza secundaria clásica" (Helg: 1987, pp. 90-91).

Durante los años 20 y 30, debido las crecientes necesidades de técnicos especializados para la industria, se crearon nuevas especialidades como mecánica, electricidad, y textiles, entre otras. Cabe resaltar el creciente interés que había por el estímulo a la educación técnica secundaria y otras modalidades de formación para el trabajo.

2. La industrialización y la educación técnica.

A finales de la década de los años treinta, el proceso de industrialización requería cada vez más del apoyo del sistema educativo, tanto para la calificación técnica de la fuerza laboral como para la formación de la élite empresarial. El gobierno de López Pumarejo, de la llamada «Revolución en Marcha», centró su atención en la importancia de la educación técnica y científica para aumentar la productividad. En su discurso de posesión, López hizo énfasis en la necesidad de "... formar administradores, financistas y diplomáticos, lo mismo que soldados, aviadores y marinos, artesanos y agricultores; obreros calificados y empleados." (Citado por Helg: 1987, p. 147).

Se creó entonces en el Ministerio de Educación, en 1938, la sección dedicada a la enseñanza industrial, con el doble propósito de calificar a los estudiantes de acuerdo con los requerimientos de las empresas, y de promover la construcción de talleres propios, por parte de los egresados. Se consideró de suma importancia la capacitación de los docentes técnicos y la dotación de los talleres. Aunque estos objetivos no se cumplieron cabalmente por falta de presupuesto, es necesario resaltar que algunas tradicionales Escuelas de Artes y Oficios se transformaron en Institutos Profesionales, Institutos Complementarios o Escuelas Complementarias, en las que se impartía una formación tanto práctica como académica.

A pesar del estímulo a la Educación técnica industrial, durante la década del 40 fue evidente un creciente desfase entre las necesidades industriales y la formación de personal calificado de nivel «intermedio». Esta situación condujo, en 1948, a la reglamentación oficial de distintos niveles de «formación para el trabajo», así: cursos para obreros, Escuelas de Capacitación Obrera, Escuelas de Artes y Oficios, Institutos Técnicos Industriales, Facultades Técnicas y Universidades Técnicas. En el Ministerio de Educación se organizó el departamento de Educación Vocacional encargado de definir las finalidades de cada tipo de establecimiento.⁵

La capacitación de la mujer para el empleo, principalmente en carreras sociales, paramédicas, comerciales, artísticas y literarias, se organizó alrededor de los Colegios

⁵ Las Escuelas de Artes y Oficios, que ofrecían tres o cuatro años de estudio secundario, conducían al título de perito. Los Institutos Técnicos Industriales, de cinco años de formación secundaria, ofrecían el título de «experto»; con siete años de estudio se obtenía el título de «técnico». Las principales áreas de especialidad industrial eran: motores, metalurgia, electricidad,

Femeninos Superiores o Colegios Mayores de Cultura Femeninos, creados en 1945 en los departamentos de Cauca, Antioquia, Cundinamarca y Bolívar.

A mediados de la década de los años 50 era evidente la insuficiencia de los escasos Institutos Técnicos Industriales y Escuelas de Artes y Oficios para formar los técnicos calificados requeridos por la creciente industrialización del país. Los graduados de estas instituciones eran muy pocos. Muchas otorgaban una formación muy atrasada respecto a los cambios técnicos en la producción.

2.1. La creación del ICETEX y del SENA.

En esa misma época, el sector industrial había propuesto, por intermedio de la Asociación Nacional de Industriales (ANDI), diversas alternativas de cooperación con la formación industrial, debido a las crecientes necesidades de cuadros técnicos y administrativos de alto nivel. Una de estas iniciativas cristalizó en la creación del ICETEX en 1950, cuyo objetivo era financiar la formación en el exterior de técnicos de nivel superior.

Sin embargo, persistía la preocupación por la reforma de la educación secundaria y su orientación hacia la formación para el trabajo, lo que condujo a diversas propuestas, nunca implementadas, de organización de la secundaria en dos ciclos; el básico de 3 o 4 años, y el de especialización técnica o de preparación para la universidad, también de 2 o 3 años. El fracaso de estas reformas propuestas por diversas misiones internacionales, como la Misión Lebrer «Economía y Humanismo» (1956), se debió principalmente a la preferencia social por el modelo clásico y elitista de la educación secundaria general.

En este contexto, y debido tanto a la dificultad de reformar el bachillerato como a las demandas de las centrales sindicales por obtener capacitación ocupacional, se decidió adaptar al país el modelo brasileño de formación profesional financiado por el sector productivo (SENAI). Se creó entonces en 1957 el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), para la formación profesional extraescolar, la que se diferenciaba de la educación técnica secundaria en que no formaba técnicos para el mercado de trabajo en general, sino que adecuaba su formación a las demandas y necesidades específicas de las empresas.

3. La política de diversificación curricular en el nivel medio: el modelo INEM.

A mediados de los años 60 era evidente una profunda crisis en la educación secundaria colombiana. Se señalaba una oferta educativa caracterizada por alta concentra-

construcción y dibujo técnico. Los Institutos más destacados fueron el Técnico Central de Bogotá, el Instituto Técnico Superior de Pereira, el Instituto Pascual Bravo de Medellín y la Escuela Industrial de Barranquilla. Sin embargo, estas nuevas modalidades de formación continuaban teniendo un bajo estatus social, lo que limitaba su demanda debido a la fuerte preferencia por el bachillerato clásico.

ción de la matrícula en el bachillerato académico (70%), orientado básicamente hacia la continuación de estudios superiores; una enseñanza típicamente enciclopedista, intelectualista y libresca, excluyente de los saberes prácticos y aplicados, todo lo cual contribuía a la subvaloración social y educativa de las pocas ofertas de educación técnica o vocacional, comúnmente consideradas como modalidades de capacitación para estudiantes pobres o menos capaces. Se consideraba entonces que este tipo de educación secundaria era negativa y disfuncional, en relación a las necesidades de modernización de la producción y de facilitar el empleo productivo al alto número de egresados del nivel medio –y desertores de niveles previos– que ingresaban al mundo del trabajo sin calificación ocupacional (Warner: 1965).

Frente a esta problemática de la educación secundaria el gobierno acogió la propuesta de una Misión de organismos internacionales (USAID-BIRF-UNESCO) de implementar el modelo inglés de la escuela comprehensiva (*Comprehensive school*), en nuevas grandes instituciones de Educación Media Diversificada (INEM), ubicadas en las 19 principales áreas urbanas del país.

Tabla N° 1, **Ramas y modalidades**

<i>Académica</i>	Ciencias Humanidades
<i>Industrial</i>	Metalmecánica Electricidad y Electrónica Construcción
<i>Comercial</i>	Secretariado Contabilidad
<i>Agropecuaria</i>	Técnica de cultivos Zootecnia
<i>Social</i>	Salud Organización comunitaria Orientación Familiar

Fuente: Elaboración propia

3.1 El modelo INEM de Colombia

Los INEM son una auténtica réplica del modelo inglés de las «*Comprehensive schools*», en donde se ofrece una formación básica en común, seguida de diversas opciones curriculares, organizadas en Ramas y Modalidades o especialidades.

A partir de un tronco común de educación básica y general, se le ofrecen al estudiante diversas áreas o ramas del saber, algunas de ellas diversificadas en sus respectivas modalidades o especialidades. El estudiante debe tener la oportunidad de explorar y conocer los contenidos esenciales de cada área, con el fin de seleccionar aquella que mejor se adapte a sus aptitudes, intereses y necesidades. Con este fin se hace necesaria la creación de Departamentos de consejería y de bienestar estudiantil, con funciones de guía y orientación vocacional del estudiante, a partir de capacidades de evaluación de sus intereses y aptitudes.⁶

De la creación de los INEM en Colombia se esperaban los siguientes resultados principales:

- a) Disminución de la demanda por la educación universitaria tradicional y su orientación hacia otras modalidades de educación postsecundaria.
- b) Mejor formación ocupacional para quienes ingresan al mercado de trabajo y aumento de su empleabilidad en relación a los egresados de la educación académica tradicional.
- c) Diversificar las oportunidades de formación mediante la oferta de nuevas modalidades no académicas y materias técnico-vocacionales. De esta manera se pretendía crear alternativas a la educación tradicional; caracterizada como libresca, teoricista, memorista, y alejada de la experiencia práctica y de la formación para el trabajo.
- d) Diversificar la oferta de recursos humanos calificados para las nuevas ocupaciones generadas por el desarrollo industrial.
- e) Ampliar la cobertura educativa a sectores populares tradicionalmente excluidos de la educación media.

Es importante señalar el carácter fuertemente «vocacional» que se le dio al modelo INEM desde su comienzo, debido a la preeminencia de los objetivos de ofrecer formación para el trabajo a sectores sociales de bajos ingresos. Este vocacionalismo fue posteriormente cuestionado por docentes y padres de familia, en busca de una formación más general que ofreciera posibilidad de continuación de estudios superiores a los estudiantes que así lo quisieran (Thias y Cespedes: 1989, p. 44). Esto condujo a reformas basadas en la disminución del tiempo destinado a la formación vocacional y la intensificación de las asignaturas de formación académica.

⁶En este modelo de diversificación prima el supuesto del «innatismo» o creencia en la existencia de vocaciones y aptitudes innatas en el alumno, cuyo descubrimiento, evaluación y canalización debe ser uno de los objetivos básicos de la educación secundaria. Este supuesto implica otorgarle una gran preeminencia a criterios y prácticas de medición y evaluación de dichas aptitudes y vocaciones: tecnologías psicométricas, departamentos de orientación y consejería, etc.

3.2 La extensión de la diversificación a la educación media

Pocos años después de la implementación del modelo INEM de diversificación curricular, se propone –en el Decreto 080 de 1974– que toda la educación media vocacional se diversifique en modalidades “... con el doble propósito de preparar al alumno para los estudios superiores y para el ejercicio laboral en profesiones técnicas y auxiliares” (Artículo 10º). Así toda institución secundaria debería ofrecer al menos dos modalidades, generalmente la académica y otra de carácter técnico. Posteriormente, en 1978 (Decreto 1419) se especifican las características y formas organizativas de la diversificación en tres tipos de bachillerato: en ciencias, en tecnologías y en arte.

Esta política se redujo a la organización de diversas modalidades vocacionales, generalmente de carácter práctico y aplicado, que no pueden constituir una verdadera alternativa –ni educativa ni de estatus social– a la modalidad académica predominante, por lo cual nunca se generó una verdadera experiencia de diversificación curricular en la secundaria. En efecto, en 1990, el 78.4% de la matrícula en el nivel secundario continuaba concentrada en la modalidad académica. Sólo el 3.4% se ubicaba en la modalidad técnica industrial, 3.5% en la pedagógica, 1.6% en la agropecuaria, y el 11.7% pertenecía a la modalidad comercial, con matrícula predominantemente femenina (77%).

3.3 El fracaso del modelo INEM de diversificación curricular

Desde sus inicios el modelo INEM de diversificación tuvo un carácter marcadamente exógeno. En efecto, la mayor parte del trabajo intelectual de interpretación de la problemática del nivel secundario en Colombia, así como la identificación y diseño de las alternativas de política fue realizado por la Misión internacional invitada (USAID-UNESCO-BIRF), la que desconoció la importante experiencia curricular, pedagógica e institucional en educación técnica de los Institutos Técnicos Industriales y Agrícolas, ya existentes desde la década del 40. El adecuado conocimiento y evaluación de esta experiencia educativa hubiera seguramente aportado elementos significativos para la reforma de la educación secundaria. En su lugar, se optó por la importación o copia de un modelo educativo exógeno, el de la «*Comprehensive school*» inglesa, inadecuado a las particularidades sociales, económicas y culturales del país.

Después de la expansión prevista a 19 Institutos de Educación Media Diversificada en las principales ciudades del país, este modelo de diversificación se estancó y devino paulatinamente en un tipo de educación prácticamente marginal, cuyas innovaciones o aportes potenciales no permearon al conjunto de la educación secundaria. La matrícula en los INEM sólo constituía, en 1991, el 2.8% del total de la educación secundaria. Por otra parte, las áreas y modalidades no académicas asumieron, en muchos INEM, una clara connotación como educación de segunda clase, como formación para oficios de baja calificación y estatus, estableciéndose así una

jerarquía social y educativa entre el área académica y las áreas técnicas y vocacionales: industrial, comercial, pedagógica, agropecuaria, etc. (Gómez: 1995).

Uno de sus más importantes problemas reside en su filosofía curricular. El modelo INEM se basa en la tradicional separación —de índole social— entre la formación para el trabajo intelectual y la formación para el trabajo práctico, aplicado. Esta separación se expresa entre la educación general, académica y orientada hacia la educación superior, y otro conjunto de saberes, de carácter técnico u ocupacional, orientados hacia el mercado de trabajo. Esta división curricular conforma una profunda diferenciación, social y educativa, entre ambos conjuntos de saberes, generado así un modelo «dualista» de educación.

Es necesario señalar dos importantes problemas de este modelo: el primero es el carácter arbitrario de esta separación o dualismo entre ambos conjuntos de saberes, el segundo es la alta inequidad social que genera.

- a) La separación entre ambos conjuntos de saberes es arbitraria pues los conocimientos generales, básicos —característicos de la modalidad académica— son igualmente necesarios en la sociedad moderna para el eficaz desempeño en cualquier profesión u ocupación técnica, lo que implica eliminar el falso dilema tradicional entre la formación general y la formación técnica (Gómez: 2001).
- b) La educación dualista genera una alta inequidad social, pues quienes reciben las modalidades educativas de segunda clase son condenados, *a priori*, a no poder competir en las oportunidades educativas y a ser relegados a destinos ocupacionales inferiores.⁷

El reconocimiento del fracaso de la política de diversificación, así como la intención de reducción y nivelación de los costos unitarios en la educación secundaria, fueron factores que influyeron en la política del ‘Plan de Apertura Educativa 1991-1994’, de transformar la educación media diversificada y la técnica secundaria en educación de carácter general (Gómez: 1991).

En este propósito colaboró la entonces Misión de ciencia, educación y desarrollo (1994), para la cual el concepto mismo de educación «media» desaparece; se niega la especificidad de este nivel educativo, que es reemplazado por el concepto de educación

⁷ Un principio básico de la igualdad de oportunidades educativas es la necesidad de ofrecer múltiples oportunidades diferentes para la exploración y desarrollo de diversas aptitudes e intereses, tanto académicos como prácticos o artísticos u ocupacionales o de otra índole. Es socialmente más equitativo ofrecer una gran diversidad de oportunidades educativas para personas altamente diferenciadas, que ofrecer una única vía, oportunidad o tipo de educación. Sin embargo, esta última opción se impone generalmente en la secundaria mediante la forma de un bachillerato general dominante y hegemónico, con un escaso desarrollo de la educación técnica, siendo ésta considerada como educación de segunda clase. También en la educación superior o post-secundaria se expresa mediante la hegemonía de la educación «universitaria» sobre otras modalidades e instituciones de educación superior técnica y tecnológica, las que constituyen las principales opciones de diversificación en este nivel educativo (Gómez: 1994).

o ciclo postbásico, enfocado en el desarrollo de las vocaciones y aptitudes personales, ya sea en disciplinas, profesiones u oficios. Para este propósito el ciclo postbásico debe estar organizado en diversas modalidades, ya sea de incorporación al trabajo, de ingreso en la formación técnica y tecnológica, o de preparación para la educación superior (Misión de ciencia, educación y desarrollo: 1994).

La Misión optó por considerar como educación postbásica toda educación (formal o no formal) posterior al grado noveno.⁸ Al finalizar este grado, al joven (de 12-13 a 15 años) se le otorgaría el título de bachiller básico, que le permitiría ingresar en el mundo del trabajo o continuar su educación o capacitación laboral postbásica en diversas modalidades tales como: a) programas de «aprendizaje» en empresas; b) conversión en «microempresario», para lo cual se crearían diversas academias, institutos y talleres, a cargo de este proceso de transición de la educación básica al mundo del trabajo, y de la formación del microempresario; c) continuación de estudios postbásicos en cualquiera de las siguientes modalidades: programas preuniversitarios organizados por las universidades como alternativa a la actual educación media; en instituciones de educación media especializada; en institutos tecnológicos, los que otorgarían el título de 'profesional técnico intermedio', en programas de 2 años de duración; estudio independiente mediante programas de educación a distancia; servicio social o militar, en el que habría por lo menos 10 horas semanales de formación académica durante el tiempo de servicio.

Los conceptos y propuestas anteriores sobre la educación media comportan un conjunto de problemas de política educativa:

-Mantener la tradicional diferenciación o separación –académica e institucional– entre las modalidades académica y técnica, ratifica *de jure* el dualismo (desigualdad de estatus social y educativo) previamente existente *de facto* entre ambos tipos de educación media.

-La ya mencionada reducción, de dos años, y en una edad de adolescencia temprana (13 a 15 años) del proceso de educación secundaria, en el transcurso de la cual se completa la formación intelectual, afectiva y moral del joven, y se consolida el desarrollo de su personalidad.

⁸ Una importante consecuencia de esta decisión fue la sustancial reducción (en dos años) y en una edad de adolescencia temprana (12-13 a 15 años) el proceso de socialización en común respecto a los valores, pautas y normas básicas de la vida en sociedad. Durante la secundaria completa -incluido el nivel medio o grados décimo y undécimo- se consolida el proceso de formación intelectual, afectiva y moral del joven, en tanto futuro ciudadano, y se define el desarrollo de su personalidad. Este concepto reducido de educación básica, que excluye los dos grados siguientes (décimo y undécimo) de educación media, implica el otorgamiento temprano de título de bachiller básico a adolescentes de 12-13 a 15 años de edad, quienes tendrían entonces que optar por destinos educativos y ocupacionales -muy diferentes y desiguales entre sí en términos sociales y educativos- sin la suficiente madurez, experiencia e información para decisiones tan trascendentales en la vida. Esta propuesta de la Misión constituye una nueva modalidad de la tan cuestionada «elección temprana» en la educación.

-También se reduce el proceso de socialización en común respecto a los valores, pautas y normas básicas de la vida en sociedad, proceso que es esencial para constituir una ciudadanía consciente, ilustrada y participativa. Es conveniente recordar que en la educación media se realiza la transición del papel de estudiante al de ciudadano.

-La reducción propuesta de la secundaria tradicional de seis años, a la educación básica de cuatro años, implica el otorgamiento temprano de título de bachiller básico a adolescentes de 13 a 15 años de edad, quienes tendrían entonces que optar entre destinos educativos y ocupacionales muy diferentes –y desiguales– entre sí, en términos sociales y educativos, sin la suficiente madurez, experiencia e información para decisiones tan trascendentales en la vida.

-Esta propuesta evidencia, además, un claro sesgo socioeconómico, pues los padres de familia de mayores niveles relativos, preferirán mantener a sus hijos en el esquema tradicional de instituciones educativas unitarias, de seis años mínimos de educación secundaria en las que se espera completar la formación intelectual, social y afectiva del joven, antes de su ingreso al mundo del trabajo o de la educación superior. Por el contrario, para los egresados del ciclo básico de la educación pública se proponen becas y crédito educativo para las diversas modalidades –como la formación técnica o vocacional– en que sería necesario diversificar el ciclo o educación postbásica.

III. La situación actual:

la ideología de la formación académica en la secundaria superior

El debilitamiento de los Institutos Técnicos Industriales y Agrícolas (ITIs e ITAs), el fracaso de la política de diversificación curricular en el nivel medio y la concepción de este nivel educativo como postbásico y no obligatorio, por tanto exento de necesidad de política pública, son factores que contribuyen a la consolidación del carácter eminentemente intelectualista, academicista y libresco de este nivel educativo.

Para este nivel o tipo de educación no existe, en Colombia, responsabilidad directa del Estado en su financiación ni en su orientación (formulación de políticas). Como consecuencia, no hay política nacional explícita y proactiva al respecto. En este vacío de orientación y propósitos públicos, priman las estrategias privadas de las familias en busca de una oportunidad educativa que prometa el acceso al nivel superior, lo que refuerza el modelo tradicional de la modalidad «académica». Por otro lado, se asiste a la lenta desaparición y empobrecimiento (por asfixia presupuestal y ausencia de políticas de fomento) de las instituciones y modalidades tradicionales de educación media técnica. Estas dos tendencias configuran la verdadera política educativa en este nivel, más por omisión que por acción propositiva.

Desde la perspectiva de la equidad social, el carácter postbásico de la educación media implica que la financiación de este nivel recaiga básicamente en las familias, lo que incide significativamente en la escasa participación de sectores sociales de menores ingresos relativos.⁹

⁹ El nivel medio en Colombia tiene bajas tasas generales de cobertura, grandes diferencias en

Ya ha sido descrito el carácter intelectualista, pasivo y libresco que caracteriza el modelo predominante de educación académica. Su principal función ha sido reducida a preparar para el logro de determinados puntajes en el Examen de Estado, en tanto medio para aumentar la ventaja comparativa para el acceso, de unos pocos, a la educación superior. Los aprendizajes, áreas curriculares o experiencias educativas, que no pueden ser medidas en el Examen de Estado, pierden valor y relevancia a los ojos de estudiantes y padres de familia.

El Examen de Estado ejerce, *de facto*, como el único currículum real, oficial, que se impone a todos los estudiantes y homogeniza y valora aquello que debe ser aprendido, al mismo tiempo que subvalora todas aquellas dimensiones del aprendizaje que no pueden ser medidas en pruebas estandarizadas.¹⁰

Esto implica un importante desestímulo a formas alternativas de educación media, como la técnica y las que integran ofertas de formación para el trabajo, debido al peso homogeneizante del modelo de educación académica del Examen de Estado, y a la presión social por obtener altos puntajes. Para muchos estudiantes de los pocas instituciones de educación media técnica que aún subsisten en el país, el aprendizaje que se valora es el que se puede medir en el Examen de Estado, lo cual implica una subvaloración del aprendizaje técnico y un desestímulo a este tipo de educación. Esto configura un contexto negativo para la educación técnica y para las prácticas pedagógicas propias de este tipo de formación, como la práctica en el taller.

De esta manera se ha creado y consolidado un sistema de socialización de la juventud (formación de actitudes, imaginarios, disposiciones...) basado en el predominio de una ideología educativa particularista (no universalista) correspondiente a aquellos sectores sociales para quienes el acceso inmediato y asegurado a la educación superior es una secuencia «natural» y un derecho heredado o comprado. La ideología de la educación académica se nutre de la subvaloración social y educativa del conocimiento técnico y de sus prácticas y modalidades de formación, desconociendo que en la educación técnica el principio de unas bases generales científicas y humanísticas es garantía

cobertura entre regiones, y alta restricción social en el acceso. La baja cobertura implica una alta proporción de población en edad escolar para el nivel medio, por fuera del sistema escolar, afectando principalmente los jóvenes de menores ingresos (48.2% y 42.0% para quintiles 1 y 2 respectivamente).

¹⁰ Es mucho más importante lo que estas pruebas no miden que lo que miden. No miden la calidad de la educación para la ciudadanía, ni la calidad de la educación científica, ni tecnológica, ni estética, ni moral, ni física, ni la capacidad expresiva y creativa de los estudiantes, ni su conciencia ambiental... Es decir, los grandes aprendizajes esperados —en toda sociedad— de la experiencia educativa, no son relevantes aquí pues no son medidos, no son objeto de mediciones estandarizadas, no otorgan puntajes comparativos entre instituciones. (Gómez: 2004). Además tampoco podrían ser medidos por este tipo de pruebas o *tests*, lo que señala la gran debilidad y limitación técnica de este tipo de pruebas y el uso abusivo y arbitrario que de ellas se hace. (Winter: 2002; Fairtest: 2003).

de mayor movilidad y adaptabilidad profesional y de mayor capacidad para la educación y calificación permanentes (Gómez: 2001)

Son importantes los efectos sociales y económicos negativos de este modelo de socialización. En primer lugar, mayor desigualdad social en las oportunidades educativas pues un cuerpo estudiantil con creciente heterogeneidad social y cultural (con grandes diferencias y desigualdades en la dotación de capital cultural) es sometido a un mismo modelo homogeneizante de educación académica, desconociendo las grandes diferencias en intereses, necesidades y expectativas respecto a la experiencia educativa. En segundo lugar, problemas de desempleo y subempleo –por tanto de marginación– de jóvenes bachilleres generales, sin formación laboral y sin oportunidades de ingreso a la educación superior. Situación estrechamente relacionada con desadaptación social y frustración de imaginarios y expectativas generados a lo largo de la experiencia educativa.

También es importante el bajo nivel de calificación técnica de la fuerza laboral y escasez de personal técnicamente calificado en diversas áreas del conocimiento moderno, lo que representa un obstáculo importante al logro de metas de productividad y competitividad del sector productivo. Bajo estatus social y ocupacional otorgado a las carreras técnicas y tecnológicas de nivel superior, lo que se expresa en baja demanda estudiantil por estas carreras y su escasa participación en la matrícula de educación superior.¹¹ Alta concentración de matrícula en unas pocas áreas tradicionales del conocimiento y escasa demanda por nuevas áreas del conocimiento moderno.¹² Como consecuencia, un perfil muy bajo de calificación de la fuerza laboral, carencia de personal calificado en diversas áreas técnicas y tecnológicas, todo lo cual obstaculiza significativamente las posibilidades de modernización del sistema productivo.

VÍCTOR MANUEL GÓMEZ

Profesor titular del Departamento de Sociología
Universidad Nacional de Colombia
vmgomezc@007mundo.com

RECIBIDO FEBRERO DE 2005 – ACEPTADO MARZO DE 2005

¹¹ En 2002, menos del 9% de aspirantes a educación superior manifestaba su preferencia por estudios de carácter técnico y tecnológico. Las universidades clásicas y las carreras profesionales tradicionales concentran la mayor parte de las preferencias y de las matrículas. SNP-ICFES, 2002.

¹² El 72% de la matrícula se concentra en pocas áreas profesionales (Economía, Administración, Ingenierías, Medicina y Derecho), siendo mínima la matrícula en Matemáticas y Ciencias Naturales (1.8%). SNP-ICFES, 2002.

Referencias Bibliográficas

- APPLE, H. W. (1986) *Ideología y currículo*, Madrid: Akal.
- MEC (1987) *Educación y poder*, Madrid.
- CNRS (1984) "De la technique à la technologie" En: *Cahiers Science-Technologie-Société*, París: Editions du CNRS.
- BERNSTEIN, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*, Morata.
- BOURDIEU, P. (1977) "Sur le pouvoir symbolique" En: *Annales*.
- _____ (1980) *Le sens pratique*, París: Éditions de Minuit.
- _____ (1998) "Practical Reason" En: *The economy of symbolic goods*, Stanford U. Press, pp. 92-123.
- CAILLODS, F. y HUTCHINSON, F. (2001) "¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad", En: BRASLAVSKY, C. (comp.) *La Educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?*, IIP-UNESCO, Buenos Aires: Santillana,
- De IBARROLA, M. & GALLART, M. A. (coordinadoras) (1994) *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Chile: UNESCO.
- CENTRO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN JUSTA Y ABIERTA, USA (2003) "Los Límites de las evaluaciones estandarizadas para el diagnóstico y asistencia en el aprendizaje" En: *www.FairTest.org* (Traducido por Prof. M. Claudia Nieto), Instituto de Investigaciones en Educación, U. N.
- GÓMEZ, V. M. (1998) *Educación para el trabajo. Un estudio de la educación técnica industrial*, Bogotá: Magisterio.
- _____ (1997) "La educación media en Colombia. Un estudio del modelo INEM de diversificación" En: *Cuadernos de la Facultad*, No. 15, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- _____ (2004) "Gerencialismo y testing. Dos nuevas modalidades de política educativa en Colombia" In: LAGUADO, A. (ed.) *La política social desde la Constitución de 1991. ¿Una década perdida?*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Colección CES, pp. 167-186.
- _____ et al. (2003) *Estudio comparativo de modalidades de educación media No-Académica en Bogotá*, Departamto de Sociología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Informe final de Investigación, COLCIENCIAS.
- GRIGNON, C. (1971) *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Editions de Minuit.
- HARVARD EDUCATIONAL REVIEW (1968) "Socialization and Schools" Reprint series N°1.
- HELG, A. (1987) *La Educación en Colombia: 1918-1957*, CEREC, Bogotá.
- OECD (1991) *Alternatives to Universities*, París.

- MISIÓN DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO (1994) *Al filo de la oportunidad*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- NEAVE, G. (1979) "Academic drift: some views from Europe" En: *Studies in Higher Education*, vol. 6, No. 2.
- _____ "Diversidad, diferenciación y mercado: el debate que nunca mantuvimos y que debimos mantener" (2001) In: Neave, G. *Educación superior: Historia y política*. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea, Gedisa, pp. 332-352.
- _____ (2005) "Sobre el conocimiento de consumo instantáneo y el 'aceite de serpiente'" In: NEAVE, G. *Educación Superior: Historia y Política*, Op. cit. pp. 123-157.
- Safford, F. (1989) *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*, Bogotá: Editorial Universidad Nacional, El Ancora Eds.
- SWARTZ, D. (1997) "Bourdieu's political economy of symbolic Power" In: SWARTZ, D. *Culture & Power. The sociology of Pierre Bourdieu*, The U. of Chicago Press, pp. 65-94.
- THIAS, H. & CÉSPEDES, A. (1989) *Informe de evaluación de impacto*, Banco Mundial, p. 44.
- WINTER, G. *More schools rely on tests, but study raises doubts*, The New York Times, December 28, 2002.
- ZANETTI, L. J. (1980) *Los objetivos de la escuela media*, Buenos Aires: Kapelusz.
- ZIBAS, D. (1992) *A Função Social do ensino secundário na América Latina: e possível o consenso?* México: Seminario Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, Octubre 1992.