

Diante/89

DISYUNTIVAS DE LA EDUCACION MEDIA EN AMERICA LATINA

UNESCO

CEPAL

PNUD



**PROYECTO
DESARROLLO Y EDUCACION
EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE**

Organización de las
Naciones Unidas
para la Educación, la
Ciencia y la Cultura

Naciones Unidas
Comisión Económica
para América Latina

Programa de las
Naciones Unidas
para el
Desarrollo

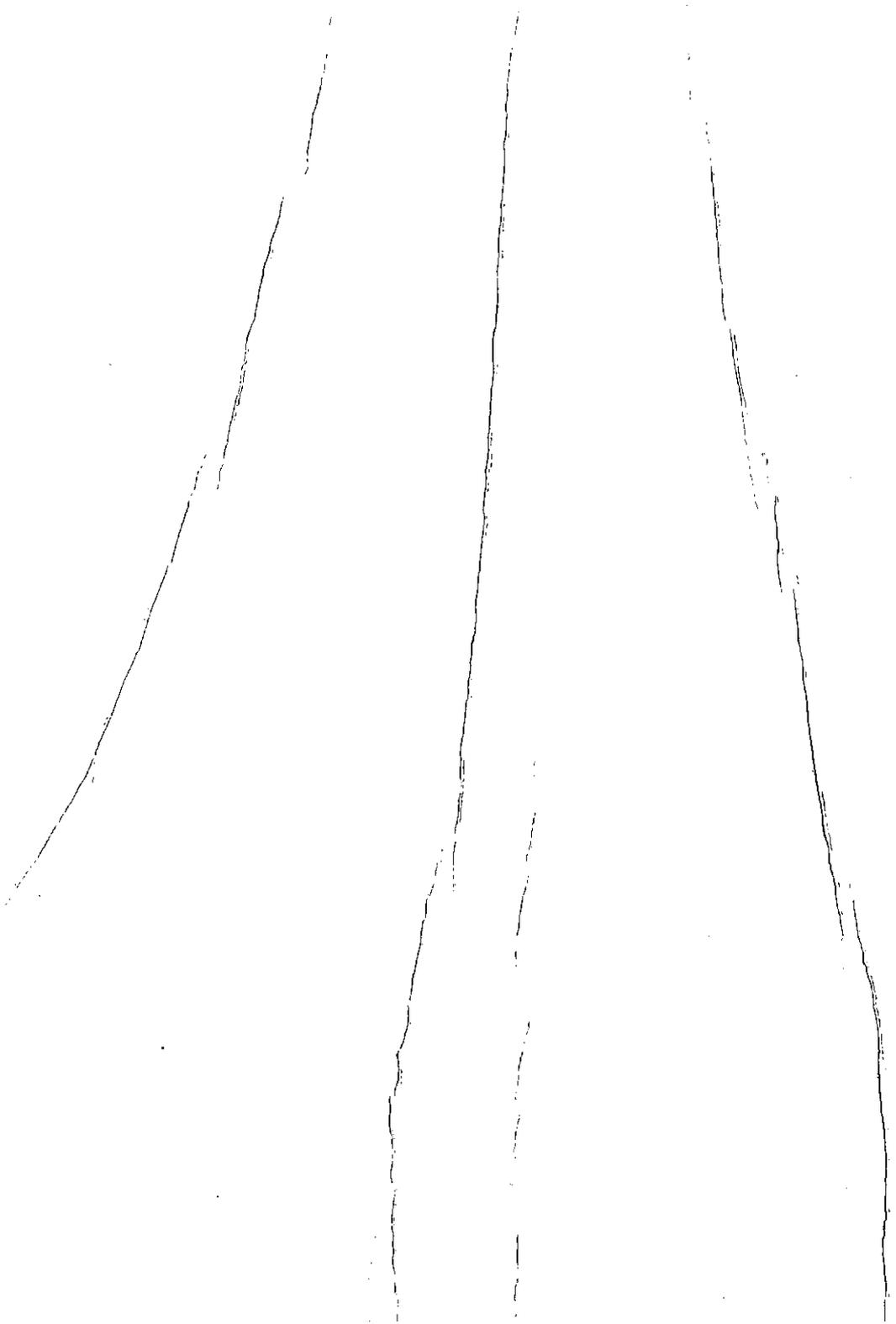
Proyecto "Desarrollo y Educación
en América Latina y el Caribe"

Rodrigo Vera Godoy

DISYUNTIVAS DE LA EDUCACION MEDIA EN AMERICA LATINA

Distr.
GENERAL
DEALC/19
Agosto 1979
ORIGINAL: ESPAÑOL

790401



INDICE

<u>Capítulo</u>	<u>Página</u>
INTRODUCCION	1
I RECONSTRUCCION TEORICA DE LA FUNCION SOCIAL DE LA E.M. VIGENTE	5
A. Los programas de la E.M. vigente	10
B. Las técnicas metodológicas de la E.M. vigente	12
C. La administración de la E.M. vigente	13
D. Estructura del sistema de E.M. vigente	14
E. Función social de la E.M. vigente	16
II FUNCION ECONOMICA DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE CONTE- NIDOS EN LOS PROYECTOS DE REFORMA DE LA E.M.	23
Objetivos	23
Pautas de acción	25
Comentarios	30
III FUNCION POLITICA DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE CONTENI- DOS EN LOS PROYECTOS DE REFORMA DE LA E.M.	37
Objetivos	37
Pautas de acción	39
Comentarios	43
IV FUNCION DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DEFINIDOS EN LOS PROYECTOS DE REFORMA EN RELACION CON LA ESTRATIFICACION SOCIAL	49
Objetivos	49
Pautas de acción	51
Comentarios	55
CONCLUSIONES	61
RESUMEN - RESUME - SUMMARY	67
ANEXO BIBLIOGRAFICO	73
APENDICE	79

Lista de cuadros

<u>Número</u>		<u>Página</u>
1	Crecimiento de la matrícula de educación secundaria, comparado con el de la población total, en nueve países latinoamericanos	81
2	Alumnos matriculados en la enseñanza media, 1960-1965-1970-1975	83
3	América Latina y el Caribe. Escolaridad de la enseñanza media, 1960-1974	86
4	Veinte países de América Latina. Distribución de la escolarización en las distintas modalidades de enseñanza media	88

Lista de gráficos

1	Alumnos matriculados en Enseñanza Media	85
2	Tasas de escolaridad por nivel	87
3	Distribución de la escolarización	89
	Propuestas de estructura	90

INTRODUCCION

El objetivo del trabajo es estudiar los proyectos de reforma de la Enseñanza Media (E.M.) de algunos países de América Latina, procurando analizar en qué medida constituyen una superación de la función social que aquella cumple actualmente. Esto se traduce en la presentación de algunas hipótesis sobre las disyuntivas que enfrentan estos sistemas, en momentos en que se intenta abordar frontalmente una situación de 'crisis' que comienza a presentarse como endémica.

Al hablar de 'crisis de la E.M.' se hace referencia a aquella situación en la cual las definiciones de política educacional que sirvieron de fundamento para su desarrollo se ven superadas por nuevas demandas de orden económico, social y político. La misión que se le asignó fue modificándose a causa de las transformaciones sociales que crearon una demanda de ingreso por parte de sectores tradicionalmente excluidos de este nivel. A partir de 1960, en la mayoría de los países de la región, se experimenta un proceso ininterrumpido de expansión de la E.M., aún sin llegar a satisfacer la totalidad de la demanda potencial, constituida por los egresados de Enseñanza Primaria (Ver Gráfico 1). La E.M. de élites se ha ido convirtiendo en una E.M. de 'masas', aunque sea en términos relativos y se encuentra en una situación que la obliga a tomar nuevas definiciones en cuanto a su inserción social. Hasta el momento ha sido presentada por las administraciones educacionales y percibida por sus usuarios como un importante mecanismo de ascenso social. Esto hace que en un momento de nuevas definiciones se manifieste una enorme presión social. Por una parte, las conducciones de los sistemas educacionales procuran, al mismo tiempo, dar respuesta a una demanda social e integrar su acción coherentemente con los fines estratégicos del Estado en el orden económico, social y político. Por otra parte, los sectores medios defienden la escolaridad de nivel medio que perciben como 'un seguro de status social', que les garantiza una inserción económica y política acorde con sus aspiraciones.

Si bien la crisis de la E.M. no es una situación nueva, las disyuntivas que actualmente enfrenta son cualitativamente distintas a las que se planteaban cuando los sectores medios no poseían ni la magnitud ni el peso económico que actualmente poseen. En estos términos, la crisis debe ser comprendida como estructural: es decir, involucra las relaciones entre educación y sistema social. Esto hace imposible limitar la crisis a problemas de eficiencia, eficacia o expansión; obliga a replantearse la función de la E.M., cuestionada por las nuevas situaciones sociales que se han ido produciendo en la región.

El presente trabajo se inscribe en este marco de comprensión de la situación que atraviesa la E.M. en la mayoría de los países de la región. Procura mostrar a los reformadores una perspectiva de análisis que pudiera servir de punto de partida para una evaluación estructural de las reformas emprendidas. Desea constituir un aporte sobre enfoques que debieran presidir la formulación de políticas alternativas para los casos en que efectivamente se desee una modificación sustancial de los sistemas educativos.

Con este objeto se hace un análisis de proyectos de reforma, determinando en qué medida los distintos niveles en que éstos se formulan surgen como alternativa del análisis crítico de la realidad que enfrentan los propios reformadores. El 'corpus fundamental' del estudio incluye aquellos documentos que se

estimé que contenían la formulación oficial de las políticas de E.M. en 1978. Es decir, se seleccionó países en los cuales se había elaborado recientemente un proyecto de reforma que no había sido reemplazado hasta la fecha por otro cuerpo igualmente estructurado que el anterior. Se consideraron tres tipos de documentos. En primer lugar, los planes nacionales de educación y los planes específicos referidos a la E.M.. En segundo lugar, documentos de base utilizados como antecedentes para la fundamentación de los distintos proyectos - por ejemplo, diagnósticos y análisis críticos de la situación que se procura modificar con los respectivos proyectos. En tercer término, las normas legales que rigen este nivel de enseñanza, en forma general y específica, tales como leyes de educación y reglamentos de escuelas. Los planes de estudio y los programas de la E.M. fueron tenidos en cuenta sólo como documentos complementarios de los anteriores.

El análisis de la función social definida en los proyectos se centró en la consideración de los proyectos de aprendizaje que éstos de una manera u otra procuran determinar. Se partió de la base de que la E.M., al igual que el conjunto del sistema escolar, ejerce su misión educativa concurrendo a la programación social de los comportamientos de los estudiantes. La contribución específica de la educación se realiza mediante procesos de aprendizaje institucionalizados, en tanto se constituye un cierto y determinado sistema de relaciones sociales para cumplir con tareas establecidas. A los efectos de este estudio se entendió que los proyectos definen procesos de aprendizaje cuando se pronuncian sobre el currículum y sobre la administración y estructura en las cuales éste se desarrolla.

Se consideró que la función social contenida en las definiciones sobre los procesos de aprendizaje era susceptible de conocerse desde una triple dimensión, según se considere su influencia en la programación de los comportamientos de los estudiantes para su inserción en las estructuras económica, política o de clases. No se incorporó un análisis de los aprendizajes desde el punto de vista de la inserción del estudiante en la estructura ideológica, porque la misión educativa se realiza precisamente en esa estructura y por lo tanto todos los esfuerzos del sistema están destinados a la imposición de una determinada ideología que 'justifique' las formas de inserción propuestas en lo económico, lo político y lo social. Es en la contribución que la E.M. hace en términos de representaciones, hábitos, habilidades, capacitaciones, creencias, etc. donde reside su función específicamente educativa.

Por lo tanto, se ha hecho un análisis de los proyectos determinando el tipo de comportamiento que los procesos de aprendizaje institucionalizados procuran conformar para la posterior inserción de los estudiantes en el sistema social, tanto desde el punto de vista económico como social y político. Para ello se han distinguido niveles de explicitación en la formulación de los proyectos. Se reconocen en los documentos un objetivo fundamental, objetivos generales, objetivos específicos, pautas de acción y medidas, aunque estas últimas sólo se utilizan para complementar el análisis de las pautas.

El objetivo fundamental define de manera global el tipo de inserción social que la E.M. procura que sus alumnos logren una vez que gresen de ella.

Los objetivos - generales y específicos - constituyen explicitaciones del objetivo fundamental en cuanto a la orientación que imprimen los contenidos y relaciones de los procesos de aprendizaje a los comportamientos de los egresados en la estructura económica, en la estructura de clases y en la estructura política.

Las pautas de acción (y medidas) son definiciones sobre las modificaciones que se consideran necesarias para que el sistema educativo pueda cumplir con los objetivos generales y específicos. Estas pautas son lineamientos de acción que se refieren fundamentalmente al curriculum, la administración y la estructura del sistema educativo.

Tanto los objetivos como las pautas de acción suponen un análisis crítico de la realidad existente. Esto permitirá realizar una construcción de la realidad tal como los propios reformadores la percibieron. Este hecho, precisamente, hará posible analizar en qué medida los proyectos constituyen una alternativa a la situación que se procura modificar con la reforma.

El concepto de Enseñanza Media o de Educación Media se puede prestar a equívocos porque no se utiliza uniformemente en la región. A los efectos de este trabajo se ha comprendido por E.M. a todo servicio formal de educación de 7mo. a 12avo. (o 13avo.) año de escolaridad destinado a jóvenes que fluctúan entre los 11 (o 12) y los 18 (o 19) años de edad. En estos términos, supone un período previo de escolaridad (primaria, básica, fundamental, según la denominación en distintos países) de seis años de duración con un ingreso previsto para los 6 o 7 años de edad. (De hecho su duración es distinta; por ejemplo, en Colombia de 5 años, en Argentina de 7, en Chile de 8).

Sobre esta base podremos comparar la manera como los distintos gobiernos resuelven la educación de estos jóvenes, incluyendo en algunos casos los grados superiores de la Educación Básica y en otras ocasiones los grados inferiores de la Educación Superior cuando queden dentro de los límites establecidos.

En el interior de la E.M. se pueden reconocer diversas ramas. La Educación Secundaria o General (denominada bachillerato en algunos países) está orientada a capacitar a los alumnos para proseguir estudios a nivel superior, sean universitarios o no. La E.M. Técnica procura formar para el ingreso directo al mercado laboral, al mismo tiempo que para la prosecución de estudios a nivel superior. En el interior de esta rama coexisten, según los países, varias especialidades. Las más comunes son la E.M.T. Industrial y la E.M.T. Agrícola. Una tercera rama que posee las mismas características que la anterior porque capacita para el trabajo y la prosecución de estudios a nivel superior, es la E.M. Comercial, que prepara auxiliares de contaduría o peritos mercantiles para ejercer funciones en materias relacionadas con contabilidad y manejo administrativo en general. Una cuarta rama, que en algunos países ha sido suprimida al trasladarse la formación de maestros al nivel superior, es la E.M. Magisterial destinada a capacitar docentes para el nivel primario y compuesta predominantemente por las escuelas normales. Además existen otras modalidades de la E.M. que sólo capacitan para el ingreso al mercado laboral. Entre estas últimas se encuentran por ejemplo las escuelas profesionales, las escuelas de artes y oficios, las técnicas femeninas, etc.

Como se puede apreciar, la diversidad y amplitud de la E.M. son muy grandes. En este trabajo no se pretende examinar todas las ramas en particular sino por el contrario, centrar la atención en una de ellas, que ha servido como pivote para el desarrollo del nivel y aún atiende a una considerable proporción de alumnos en la mayoría de los países (Ver Gráfico 2).

Es decir, que este análisis se centra fundamentalmente en la Educación

Secundaria, examinando las otras ramas en la medida que sus funciones se implican o determinan mutuamente. De todas maneras, dados la perspectiva de análisis y el tipo de fuente documental, que por regla general se refiere al nivel en su conjunto, se considera a la E.M. como un todo sin atender a las especificaciones o características propias de cada rama.

La población escolar de la E.M. se considera en términos psicológicos formando parte de la adolescencia. Desde el punto de vista jurídico-político, está compuesta por jóvenes que no han alcanzado aún el ejercicio pleno de sus derechos políticos (en algunos países el derecho a voto, por ejemplo se adquiere a los 18 años, en otros a los 21). Y por regla general, no tienen responsabilidad civil ni penal.

No se incluyen en el estudio las formas 'Extra-escolares' de E.M. Es decir, aquellos programas de educación no formal conducentes a un título equivalente al proporcionado por la E.M. escolar, cualquiera sea la edad de los alumnos. Tampoco se considera la E.M. formal para adultos.

El presente estudio se centra en algunos países que han formulado en esta última década reformas para la E.M.. Estos son Argentina 1969/1971, Chile 1965/1968, Colombia 1975/1977, Perú 1970/1972, México 1974/1977 y Venezuela 1975/1977. La consideración de estos países no implica que ya hayan concretado una reforma, sino sólo que la han formulado en forma oficial. Por regla general no existen evaluaciones sistemáticas de ninguna de ellas.

Dada la gran cantidad de documentos que conformaron el corpus de la investigación, sólo se citan algunos de los textos que se relacionan más directamente con las afirmaciones hechas en el cuerpo principal del trabajo.

La exclusión de algunos casos de reforma también interesantes - por ejemplo Brasil y Panamá - se ha debido a la limitación del tiempo en el que este trabajo debió realizarse. De todas maneras, se estima que los países considerados son representativos de una problemática común a la mayor parte de los sistemas de E.M. de la región.

El presente estudio tiene tres importantes limitaciones que es necesario tener en cuenta para su ajustada comprensión. Por una parte no se ha incluido el análisis de las coyunturas particulares en las cuales las respectivas reformas tienen lugar. Por otra parte, se ha reducido fundamentalmente al estudio de los rasgos comunes a todos los proyectos, sin detenerse en las diferencias que indudablemente tienen.

Por último, una tercera limitación deriva del tipo de fuente utilizada en el análisis. El trabajo se centra en una lectura de los documentos que contienen la formulación de las reformas, sin realizar una contrastación empírica entre este discurso y la realidad que pretende modificar. Existe plena conciencia que el discurso constituye una 'parte' de la realidad pero que no incluye a 'toda' la realidad. En este sentido se estima que este estudio constituye un punto de partida adecuado para profundizar el conocimiento de las relaciones entre E.M. y desarrollo social, pero de ninguna manera un punto de llegada.

I. RECONSTRUCCION TEORICA DE LA FUNCION SOCIAL DE LA E.M. VIGENTE

Los proyectos de reforma poseen como justificación y fundamento un análisis crítico de la realidad que están destinados a modificar. Realizar un estudio de esos proyectos - para determinar en qué medida constituyen efectivamente una superación - exige hacer una reconstrucción de esa realidad a partir de los análisis, tanto implícitos como explícitos, contenidos en los textos y en aquellos documentos a que éstos hacen referencia. En estos términos se denomina "E.M. VIGENTE" a aquella realidad que enfrentan los reformadores, percibida por ellos mismos, en el momento de formular sus respectivos proyectos de reforma.

Se trata de una reconstrucción 'teórica' por cuanto recoge rasgos que son comunes y predominantes en las distintas realidades aludidas y los integra en forma coherente en un esquema para facilitar el análisis. Esto quiere decir que si bien esta reconstrucción es útil para estudiar los proyectos de reforma a partir de una base común, no en todos los casos refleja exactamente la realidad de la E.M. que se procura reformar. Por el contrario, puede suceder que la reconstrucción refleje más fielmente la situación de algunos países que la de otros. En ningún caso se postula que la realidad de la E.M. sea totalmente uniforme en la región, sino sólo que posee un grado de homogeneidad que permite estructurarla teóricamente para su estudio. De la misma manera se supone que la realidad, cualquiera sea el ámbito de que se trate, no posee el grado de coherencia que presenta esta reconstrucción teórica. Se parte de la base de que las situaciones de la E.M. en los diferentes países de la región muestran contradicciones y fisuras, necesariamente excluidas de este modelo teórico.

Se trata de una reconstrucción porque los proyectos no expresan la función social de la E.M. tal como aquí se presenta. La reconstrucción se ha hecho a partir de enunciados que no tenían en todos los casos la intención de expresar la función social del sistema. Se supone que los planteamientos contenidos en los proyectos de una manera u otra implican una toma de posición frente a los procesos de aprendizaje que constituyen el mecanismo mediante el cual los sistemas educativos ejercen una cierta y determinada función social. Sobre esta base se ha hecho una lectura de las pautas de acción de la política vigente, analizadas críticamente en los proyectos, procurando develar los objetivos implícitos y detectar el tipo de función social que se pretende ejercer a través de los procesos de aprendizaje diseñados.

Por otra parte, la reconstrucción teórica, realizada a partir de explícitos e implícitos, constituye un modelo de análisis de los sistemas educativos para determinar el tipo de influencia que se pretende ejercer en el alumno en orden a su futura inserción en los subsistemas económico y político y en la estructura de clases. Este modelo de análisis que será utilizado a lo largo del trabajo, permite conocer en qué sentido influyen las opciones en el campo educacional para determinar las relaciones entre educación y sistema social.

Sin perjuicio de centrar la reconstrucción teórica sobre la E.M. VIGENTE - realidad que enfrentan los propios reformadores - se hace necesario hacer una breve referencia a las grandes etapas que han precedido a la actual. En estos términos se pueden distinguir de la VIGENTE o de 'MASAS', una TRADICIONAL y otra de TRANSICION.

La EDUCACION MEDIA TRADICIONAL puede ser comprendida como la etapa en la cual este nivel de enseñanza se consolida como tal y se estructura para cumplir

una función social específica. En América Latina este período se extiende a partir de fines del siglo pasado hasta la segunda guerra mundial. Es decir, aproximadamente desde 1900 hasta 1945. Se le denomina 'tradicional' por adquirir en esta etapa una identidad y coherencia que servirá como referencia para la caracterización de las etapas posteriores.

A esta etapa se la designa también como E.M. de élites, teniendo en cuenta tanto los sectores sociales que tienen acceso a este nivel, cuanto que en la mayoría de los países de la región la proporción que efectivamente asiste es de alrededor del 5% de la población cuya edad va de 12 a 18 años. Los grupos sociales representados en esta población escolar corresponden fundamentalmente a la burguesía de la época, que dispone del poder político y económico.

La modalidad predominante es la Educación Secundaria, y hay un desarrollo de la Educación Técnica escaso, centrado en la formación manual o profesional.

La Educación Secundaria, a través de los liceos, colegios, escuelas secundarias, según la denominación de sus establecimientos en los distintos países, proporciona una educación general sin ningún tipo de especialización. Su misión es transmitir una cultura enciclopédica, fundamentalmente europea, destinada a integrar los marcos de referencia por los cuales se rigen las sociedades de la época.

Esta modalidad cumple una función social de consolidación del status en el terreno de la cultura. Independientemente de que sus egresados continúen estudios a nivel universitario, el egreso de la educación secundaria constituye un antecedente suficiente como para disponer del reconocimiento social de la época. El cursar estudios universitarios no agrega algo significativamente distinto al status adquirido con el bachillerato o licencia secundaria. En este sentido la transmisión de cultura que asume como misión es perfectamente coincidente con las necesidades sociales de los sectores que a ella predominantemente concurren.

La Educación Técnica en esta etapa prácticamente no tiene expresión. Se puede decir que se encuentran, en la mayoría de los países, algunos antecedentes de lo que posteriormente será conocido como tal. Uno de estos antecedentes son las escuelas que tienen como misión el proporcionar una calificación manual excluyendo explícitamente una preparación para ingresar a la universidad. Entre los establecimientos que corresponden a esta modalidad podemos citar las escuelas de Artes y Oficios, las escuelas técnicas femeninas, las escuelas agrícolas.

A este tipo de educación concurren sectores sociales netamente diferenciados de aquellos que asisten a la Educación Secundaria. Los establecimientos de esta clase están destinados a hijos de obreros para proporcionarles, en la misma categoría de obreros, cierta calificación en un oficio determinado.

En síntesis la E.M. TRADICIONAL se caracteriza por su carácter elitista y está estructurada predominantemente sobre la base de una educación secundaria eminentemente enciclopédica. La función social fundamental que cumple es proporcionar un antecedente para consolidar el status social de la familia de los egresados.

La E.M. TRANSICIONAL corresponde a la etapa en la cual, al mismo tiempo que se inicia un pronunciado proceso de expansión, comienzan a surgir nuevas modalidades o ramas de enseñanza paralelas a la secundaria. El período que com-

prende se extiende desde el término de la segunda guerra hasta el planteamiento de los primeros proyectos desarrollistas. Es decir, desde 1945 hasta 1955/1960.

En coincidencia con la conformación de nuevos sectores sociales junto a las burguesías tradicionales, este nivel de educación empieza a tener una demanda creciente de acceso por parte de esos sectores y grupos, fundamentalmente vinculados al comercio, que emergen en este período de relativa expansión económica para la mayoría de los países. La matrícula escolar pasa a representar alrededor del 15% de la población de edad correspondiente (Ver Cuadro 1).

El Seminario interamericano de educación secundaria en América, realizado en Santiago de Chile entre Diciembre de 1954 y Enero de 1955, da cuenta en forma clara de esta nueva situación:

"(...)el índice de crecimiento de la matrícula de la escuela secundaria excede con mucho el crecimiento de la población; y la capacidad de retención de la escuela secundaria, es decir, el número de alumnos que continúan en ella, aumenta cada día."

"En efecto la matrícula de la escuela secundaria en la República de Panamá ha aumentado en un 506% entre 1943 y 1953, en circunstancias en que en ese lapso la población ha aumentado sólo un 23%; en Nicaragua, 490% entre 1937 y 1954; " (...) " y en Chile, 122,6 % entre 1940 y 1954, lapso en el cual la población aumentó poco más de 20%."

"En cuanto a la capacidad de retención de la escuela secundaria, el fenómeno observado en uno de nuestros países, en el cual la proporción de alumnos que completa estudios ha aumentado en los últimos catorce años de 24 a 36%, se presenta casi sin excepción, aunque con variada intensidad, en toda América." 1/.

El mismo seminario, en relación con la composición social de los alumnos, expresa:

"Lo que ha ocurrido es que el acceso a la escuela secundaria, generalmente reservado (... a las clases altas de la sociedad y a los hijos de familias de holgados o más que medianos recursos económicos, se ha extendido rápidamente (...) a la clase media y a grupos cada vez más amplios de clases trabajadoras de las ciudades. Además, seguramente como efecto del cambio de valores que afecta la situación social de la mujer, la proporción de muchachos y muchachas que concurren a la escuela secundaria se ha igualado o tiende a igualarse en todos nuestros países." 2/.

En este período la modalidad predominante continua siendo la secundaria pero surgen otras ramas: E.M. TECNICA y E.M. COMERCIAL.

La educación Secundaria prácticamente no modifica en esta etapa los programas ni las estructuras básicas de la anterior, haciéndose sentir un desajuste entre la educación general impartida y las características e intereses de los nuevos grupos que comienzan a acceder a este nivel. La conclusión del seminario citado expresa con nitidez ese desajuste:

"La escuela secundaria, concebida originariamente como una estructura uniforme y rígida para servir a una población homogénea, debe adaptarse a la creciente heterogeneidad de su nueva población." 3/.

Esta nueva situación convierte a la cultura, que en la etapa TRADICIONAL es plenamente suficiente para cumplir con la funcionalidad social que le asignan las élites, en una cultura impuesta que no puede ser asimilada por los nuevos grupos sociales que acceden a este nivel. La Educación Secundaria comienza a perder el reconocimiento de las élites, en el sentido de que por sí sola consolida un status, y empieza a ser percibida por los grupos medios como un mecanismo suficiente para el ascenso social. A partir de este período la Educación Secundaria va convirtiéndose en sólo una etapa de transición para alcanzar un 'status' que ha sido elevado automáticamente al nivel universitario. La posesión de una licencia secundaria o de un bachillerato ya no satisface las expectativas de movilidad social como producto de la escolaridad.

Paralelamente comienzan a surgir en la mayoría de los países de la región las escuelas técnicas y las escuelas comerciales. En un primer momento fueron concebidas como alternativas a la Educación Secundaria que conservaría como su misión exclusiva el preparar para la universidad. En cambio las nuevas modalidades destinadas a proporcionar una formación técnica para cuadros intermedios prepararían estas nuevas capas medias para un ingreso directo al mercado laboral. Muy rápidamente la presión social de los grupos medios hizo también de estas modalidades vías de acceso a la universidad al mismo tiempo que seguían proporcionando una preparación para la incorporación directa al trabajo.

La E.M. Comercial estuvo destinada a preparar peritos mercantiles, tenedores de libros, etc. Todas especialidades destinadas a proporcionar una calificación para las actividades de comercio. La E.M. Técnica, por el contrario se dedicó a preparar técnicos para las industrias en diversas especialidades tales como mecánica, electricidad, etc.

El desarrollo de estas dos ramas, 'profesionalizante' en esta etapa, no alcanza a preparar más del 20% del total de la E.M. en la mayoría de los países. Es decir, a pesar de que surgen nuevas ramas, la Secundaria continúa siendo predominante.

En síntesis, la E.M. adquiere una mayor complejidad y se diversifica. Su función social comienza a ser más ambigua. Por una parte, constituye una calificación para ingresar a la universidad y es título suficiente para la incorporación en el mercado de empleo de funcionarios de la burocracia de los Estados y empleados de empresas productivas o de servicios. Por otra parte, y muy ligado a esto, pierde el poder de proporcionar 'status' a quienes anteriormente se ofrecía como consolidación de su origen. Para los nuevos sectores sociales se convierte en un mecanismo para satisfacer expectativas de ascenso social cualquiera sea la modalidad de que se trate.

La E.M. VIGENTE, cuya función social será analizada en este capítulo, corresponde a la actual etapa que se inicia en la mayoría de los países a partir de los años 60. En este período se acentúan las características anotadas para la etapa 'transicional', coincidiendo con el comienzo o consolidación, según los casos, de formas sistemáticas de organización de los servicios de planeamiento. Esto permite no sólo contar con más información que la disponible para las etapas anteriores, sino también tener acceso a formulaciones explícitas, por la disposición de las distintas administraciones para fijar políticas de desarrollo educacional a corto, mediano y largo plazo.

En otras palabras, la urgencia por dar una respuesta estructural en los sis-

La enorme demanda social, hace de este período una etapa cualitativamente distinta a la anterior. En ella la crisis se manifiesta con plena nitidez tanto por los sectores sociales involucrados como por el desarrollo alcanzado por las distintas administraciones educacionales.

El crecimiento de la matrícula en este período continúa siendo un proceso ininterrumpido, como se puede observar en el Cuadro 2.

El crecimiento de la matrícula de la E.M. ha sido muy superior al aumento de la población en edad de asistir a este nivel de educación. El Cuadro 3 muestra que el incremento ha sido notable y continuo en la mayoría de los países de la región.

Como se puede apreciar, la tasa promedio para el conjunto de la región prácticamente se duplica, pasando del 17% en 1960 al 38% en 1973. Sin disponer aún de datos actualizados para 1978 la tasa actual de escolaridad se estima sobre el 40% 4/.

La expansión de la E.M. refleja la incorporación de otros sectores sociales, además de los que tradicionalmente accedían a ella en las etapas anteriores. A las élites y sectores medios altos que se beneficiaban fundamentalmente con este servicio, se agregan nuevos sectores medios y grupos de trabajadores manuales calificados de zonas urbanas. La E.M. en este período, de más en más, pasa a ser un beneficio predominantemente de las clases medias. Es percibida por estos sectores como un medio de ascenso social, y por los gobiernos como un mecanismo de ampliación de sus bases de sustentación.

En este período se mantiene en lo fundamental la estructura 'por ramas' con clara preminencia cuantitativa de la E.M. Secundaria como se puede observar en el Cuadro 4.

La E.M. Secundaria, cuya orientación fundamental continúa siendo la preparación para el ingreso a la universidad, constituye la rama que posee mayor aceptación social, superando considerablemente a la Técnica y la Comercial, a pesar de que éstas también brindan la posibilidad de ingresar a la universidad. La expansión de la E.M. ha hecho que este nivel de enseñanza pierda en gran medida la capacidad de asegurar el reconocimiento de un 'status' social determinado. En este período esa tarea se ha transferido por completo a los estudios universitarios. Esto explica, en parte, la enorme demanda para ingresar a la universidad y la pérdida del carácter terminal con que fueron fundadas las escuelas técnicas y comerciales. Los egresados de estas escuelas aspiran también a ingresar a la universidad.

La mayor diversificación de la rama técnica no modifica este fenómeno, aunque abre una gama cada vez más amplia de especialidades. Las escuelas normales, por el contrario, empiezan en este período a extinguirse. Los estudios de magisterio tradicionalmente ubicados en el nivel medio, son trasladados al nivel superior universitario y no universitario. De todas maneras, el peso relativo de las ramas no-secundarias se mantiene más o menos estable.

Así la E.M., que ha ido sumando a lo largo del tiempo nuevas oportunidades de 'salida', constituye cada vez más un escalón de transición dentro del sistema educacional. Prácticamente no ofrece salidas ocupacionales a nivel de formación de operarios, se concentra en dar una calificación cada vez más diversificada pa-

ra técnicos de nivel medio. Ha perdido en gran parte, por los cambios en la composición social de su alumnado, la facultad de proporcionar 'status' a las élites y grupos medios altos. El carácter de egresado continúa habilitando para incorporarse a la burocracia estatal o a la administración privada como empleado, sea de secundaria o comercial.

En síntesis la E.M. VIGENTE, desde el punto de vista de los sectores sociales que beneficia, ha tenido una enorme expansión; ha ido consolidando su papel de transición para los estudios universitarios; y posibilitando, en muy pequeña medida, una incorporación calificada al mercado de empleo. La estructura del nivel por ramas paralelas pareciera que no contribuye a resolver las limitaciones contenidas en la E.M. Secundaria, en cuanto a adecuarse a las expectativas de los nuevos sectores y las necesidades estructurales del desarrollo social.

Esta breve caracterización de las etapas de la E.M. en América Latina ha tenido por objeto sólo situar la realidad que tienen como referencia las reformas que posteriormente se analizarán. Una caracterización más en detalle de cada una de las etapas sobrepasa los objetivos de este estudio que procura analizar las diversas reformas desde la perspectiva de la función social que le asignan a este nivel, al proponerse actuar sobre los procesos de aprendizaje como forma básica de materializar la reforma.

Sobre la base de que toda reforma supone un análisis crítico de la realidad que se procura modificar, se ha hecho esta reconstrucción teórica, a partir de los fundamentos explícitos e implícitos contenidos en los proyectos de reforma analizados. Estos fundamentos han sido entendidos como una caracterización crítica de los procesos de aprendizaje de la E.M. VIGENTE (E.M.V.), que los proyectos de reforma se proponen modificar. Por tratarse de una reconstrucción se parte de las pautas de acción, que contienen las definiciones sobre dichos procesos, para llegar posteriormente a la formulación de los objetivos generales y específicos. Es decir, se sigue en los niveles de desagregación un orden inverso del que correspondería a la formulación de un proyecto educativo. Para analizar las pautas de acción se han distinguido tres grandes áreas: el currículum, la administración y la estructura. En el currículum se incluyen los programas y las técnicas metodológicas.

Es importante tener en cuenta, como se señaló en la introducción, que la reconstrucción de la realidad de los aprendizajes que las distintas reformas se proponen transformar, se hace con el objeto de disponer de un instrumento teórico que permita evaluar el grado de innovación que alcanzan los proyectos seleccionados. Esto quiere decir que la reconstrucción se elabora como una síntesis de juicios críticos comunes enunciados por los propios reformadores, en todos o la mayoría de los textos analizados.

A. Los programas de la E.M. vigente

Las críticas a los programas de la E.M.V. pueden ser agrupadas según las perspectivas desde la cual son hechas.

Si se atiende al grado de modernización de los contenidos impartidos por la E.M.V. estos son, por regla general 'anticuados' o 'no actualizados'. Esta

apreciación se extiende tanto a los contenidos que se refieren a las ciencias humanas como a las ciencias naturales. Así, por ejemplo, se denuncia que en materia de literatura los planes de estudio no incluyen obras de escritores contemporáneos; en ciencias sociales, la historia no llega más allá de la primera guerra mundial; en matemáticas no se incorporan en forma generalizada los avances científicos; en las ciencias físicas y químicas no se estudian las modernas teorías que han modificado sustancialmente la visión del mundo contemporáneo 5/.

De acuerdo con el grado de profundidad con que se trabajan, los contenidos son caracterizados como eminentemente 'enciclopédicos'. Con esto se quiere expresar que se intenta transmitir una enorme cantidad de información, en desmedro de la comprensión. El enciclopedismo lleva implícita la necesidad de memorizar una amplia temática, excluyendo la posibilidad de trabajos monográficos o de profundización sobre un tema 6/.

Las definiciones epistemológicas que inspiran los planes de estudio vigentes permiten distinguir la concepción de realidad y el criterio de verdad predominante. La concepción de realidad es 'ahistórica' y 'desarticulada', lo que se expresaría en la 'disociación' de contenidos y disciplinas, tal como actualmente se imparten. Esto se manifiesta en el hecho de que cada materia sea dictada por un profesor diferente y no existan entre las cátedras ni entre los docentes mecanismos significativos de coordinación. La realidad se presenta como una materia susceptible de ser comprendida como sumatoria de sus respectivas partes. Es decir, los contenidos son propuestos en forma atomizada, desvinculados los unos de los otros y se excluye así el trabajo global en torno a temáticas o problemáticas generadoras que exigirían una percepción histórica de las realidades estudiadas 7/.

En relación con los criterios de verdad que privilegian los aprendizajes, son eminentemente 'unilaterales' y se fundan por lo tanto en el criterio de autoridad. Los contenidos, por regla general, transmiten sólo una visión de la realidad sin favorecer, ni siquiera ofrecer, la posibilidad de contrastar diferentes teorías o perspectivas. Así por ejemplo, las preguntas sobre la visión de la historia, los planteos de resolución de problemas, tienen sólo una respuesta que se considera correcta 8/.

Si se consideran los intereses y necesidades de los alumnos, los programas son 'desarraigados' porque no se refieren a la problemática que se encuentran viviendo. El carácter uniforme y general de los programas hace que sólo se adapten a pequeños sectores y no respondan a las características de la mayoría de la población escolar. En este sentido los programas no pueden ser significativos para la etapa de formación que los jóvenes atraviesan y el contexto social en el que viven 9/.

Según el grado en que permiten la participación de los sujetos en su proceso de aprendizaje, los programas son por regla general 'totalmente estructurados'. Además de ser generales y uniformes - es decir, similares para las distintas ramas y para cualquier situación - no permiten que los docentes y los alumnos intervengan en su estructuración, aunque sea parcialmente. Son escasas las ocasiones en las cuales se aceptan programas semi-estructurados de manera tal que la participación de los alumnos y profesores permita una adaptación creativa, de acuerdo con sus intereses y necesidades 10/.

Las características de los programas vigentes, - que acabamos de enunciar -

se repiten a juicio de los propios reformadores en las distintas materias y ramas con escasas excepciones, que no es pertinente en esta oportunidad mencionar. Las acusaciones de articulados, enciclopédicos, atomizados y disociadores de la realidad, unilaterales, desarraigados y totalmente estructurados, pueden sintetizarse en un rasgo general de todos los programas: el haber perdido el significado instrumental que les corresponde. Esas características ponen de manifiesto que los programas han pasado a ser fines en sí mismos, lo que los convierte en eminentemente 'dogmáticos'.

B. Las técnicas metodológicas de la E.M. vigente

Las técnicas metodológicas se refieren fundamentalmente al tipo de relaciones que se entablan entre el profesor y los alumnos y entre éstos y la realidad. En la sistematización de las críticas a este respecto se pueden distinguir tres criterios, suficientes para la caracterización de las técnicas metodológicas.

Según la forma de interacción con la realidad, en los procesos de aprendizaje se dice que predominan las técnicas 'narrativas' sobre las 'experimentales'. Por regla general el contacto de los alumnos con la realidad está mediaticado por el discurso del profesor o de los textos que éste les indica. Sus posibilidades de promoción dependen del grado en que sean capaces de retener ese discurso. La interacción directa con la realidad, las experiencias de los alumnos, son en general ignoradas por las técnicas vigentes.

Según la posibilidad de participación de los alumnos, las técnicas metodológicas predominantes son eminentemente directivas, porque los roles son estereotipados. Hay un líder autárquico y receptores casi totalmente pasivos que carecen de la posibilidad de incidir de manera significativa en la determinación, tanto de los contenidos como de la forma, que pueda adquirir su aprendizaje. Los profesores, representantes de un poder centralizado, imponen las condiciones en las cuales las relaciones de los alumnos deberán encuadrarse y limitarse. Esta situación se visualiza como uno de los factores que inciden en forma negativa sobre la motivación de los alumnos, que muestran cada vez mayor desinterés por los estudios formales de nivel medio.

En cuanto a las formas de trabajo, se observa que priman aquellas en las cuales los sujetos se integran en forma 'individual' y existen muy pocas ocasiones en las que sea posible desarrollar aprendizajes 'grupales'. La relación es entre el profesor y cada uno de los alumnos, que responden por su aprendizaje aisladamente. Estas formas son eminentemente competitivas y en esta característica se basa parte importante de los incentivos escolares. Si bien se reconoce que cada vez más se ha venido utilizando la dinámica grupal como técnica de aprendizaje, no se ha incorporado hasta el punto de alcanzar a modificar sustancialmente las relaciones individuales y competitivas predominantes. Por el contrario, se observan casos en los cuales las técnicas de dinámica grupal permiten que la competitividad se instale en el interior del grupo, al mantener calificaciones individuales.

El carácter narrativo de las técnicas metodológicas, unido a la directividad y al trabajo predominantemente individual, permiten caracterizarlas globalmente como 'aulicas'. En este término se expresa que además de suponer una forma de relación profesor-alumno, estas técnicas se desarrollan en un determina-

de ser un espacio para un aula o sala de clases. Este espacio implica una cierta distribución tanto de los lugares reservados al profesor como de aquellos en los cuales deben permanecer los alumnos. El aula tiene un lugar privilegiado, adelante, junto a un pizarrón, donde en una tarima, con una mesa especial se ubica el profesor. Los bancos o pupitres están alineados en forma rígida de modo que la atención recaiga siempre sobre el profesor. Esta organización del espacio constituye una manifestación de las tres características mencionadas. La sala de clases o aula es un recinto cerrado - en lo posible sin ventanas que distraigan a los alumnos -, sin contacto con la realidad exterior, con un lugar privilegiado desde donde dirigir a los alumnos y una distribución de pupitres que dificulte el contacto entre ellos.

Opuestas a esta 'áulicas', serían las técnicas metodológicas 'co-operativas' que plantean un contacto directo y experimental con la realidad, una distribución equitativa de las responsabilidades y el poder de decisión entre todos los participantes del proceso de aprendizaje y, por último, formas grupales o socializadas de trabajo.

C. La administración de la E.M. vigente

La administración de la E.M.V. comprende sus niveles de conducción y los mecanismos utilizados para ejercerla. Para la caracterización de los sistemas de administración en su conjunto se utilizan distintos criterios integradores.

Desde el punto de vista de la estructuración del poder se encuentra una autoridad personalizada que se 'comunica' de arriba hacia abajo en forma escalonada. Desde este punto de vista la administración es estrictamente 'jerarquizada'. Existen niveles muy claros en los que reside la decisión, y su contrapartida, la subordinación, y esto se reproduce en las distintas instancias de la organización administrativa. El escalón más bajo es indudablemente la relación profesor-alumnos y el más alto se encuentra en las esferas superiores de conducción del Estado.

Un punto de vista muy ligado con el anterior se refiere a la forma como las responsabilidades se encuentran distribuidas. En este aspecto se reconocen una administración predominantemente 'centralizada', porque la responsabilidad total reside en los niveles más elevados de conducción. Consecuentemente, la asignación de competencias es global para los estados superiores y cada vez más específica para los inferiores o más próximos al lugar en el que tienen lugar los procesos de aprendizaje o donde se aplica en definitiva el curriculum.

Desde el punto de vista de la relación de la conducción de la E.M.V. con el resto del sistema educativo, la administración es 'independiente' y 'autónoma'. Por regla general la E.M. tiene una administración diferenciada de la de los demás niveles y al mismo tiempo dentro de ella existen, en algunos países, organizaciones paralelas para la rama Secundaria y la Técnica o Comercial. En otras palabras la administración de la E.M.V. no está integrada con la administración del resto del sistema educativo.

Según su relación con el resto de la institucionalidad del Estado la administración de la E.M.V. es eminentemente 'descoordinada' tanto en la planificación como en la ejecución. La coordinación continúa siendo una meta no alcanzada apa-

rentemente por ninguno de los países de la región.

Según el grado de participación que permite a los sectores sociales externos al sistema educativo, esta administración es eminentemente 'cerrada'. Por regla general no acepta ningún tipo de participación orgánica de ningún sector en especial; sólo reconoce una posibilidad de acercamiento y cooperación incidental a los padres de los alumnos en la escuela o liceo al que concurren sus hijos.

Desde el punto de vista de las formas de control que posee la administración de la E.M.V. es fuertemente 'reglamentada'. Para garantizar el cumplimiento de estas 'reglamentaciones' se utilizan canales formales de comunicación interior y exterior. Los documentos tanto para dictar órdenes como para rendir cuentas constituyen la forma habitual de comportamiento funcionario cualquiera sea la rama de enseñanza de que se trate.

Todos estos rasgos nos permiten caracterizar a la administración de manera global. Al ser jerarquizada, centralizada, autónoma, descoordinada del resto de la administración del Estado, cerrada y estrictamente reglamentada, puede afirmarse que tiene un carácter eminentemente burocrático 12/.

D. Estructura del sistema de E.M. vigente

Por estructura se entiende para estos efectos los rasgos característicos que adquiere la organización de los aprendizajes ofrecidos por la E.M. En otras palabras, la estructura se refiere a la disposición del ámbito en el cual se supone será desarrollado el currículum, es decir, los programas y las técnicas metodológicas.

La estructura puede enfocarse desde tres ángulos complementarios: extensión, articulación y grado de diversificación.

La extensión puede analizarse desde el punto de vista de su duración y su amplitud. En relación con la duración, la regla general en los proyectos es no cuestionarla de tal manera que se puede entender que existe acuerdo en el sentido de que ésta siga asegurando desde el 7° hasta el 12° o 13° años de escolaridad, aproximadamente.

Sobre el grado de amplitud alcanzado, la mayor parte de los proyectos opina que aunque en todos los casos se ha producido una enorme expansión, la demanda potencial es muy superior a la oferta. Es decir, la E.M. sigue siendo 'restringida' y limitándose en general a las zonas urbanas. Este rasgo se encuentra muy ligado a la discusión sobre la obligatoriedad de la E.M. y la oportunidad de que se implante esta medida cuando en la mayor parte de los países no se ha alcanzado la plena escolaridad en la Educación Primaria. De todos modos la propuesta se origina en la tendencia siempre creciente de la demanda potencial 13/.

La E.M. se supone 'rígida' desde el punto de vista de la articulación horizontal, y 'selectiva' desde el de la vertical 14/.

La apreciación generalizada es que los medios de que dispone el alumno para

trasladarse durante el proceso son muy escasos y es casi imposible utilizarlos. El cambio de rama en los sistemas supone pérdidas curriculares importantes y no siempre el alumno tiene la posibilidad de hacerlo por los problemas de cupo del establecimiento al que pretende trasladarse.

La articulación vertical entre los distintos ciclos de la E.M. causa un índice de deserción, aunque menor que aquél que se produce a nivel primario, significativo. De todas formas hay casos en los cuales la mayor retención de los sistemas incide en el aumento de las tasas de escolaridad. El paso de la primaria a la secundaria sigue siendo una fosa de pérdida muy significativa, superior aún a aquella que se observa en el paso de la E.M. a la universidad. Es decir, la E.M. es selectiva ya por la proporción de egresados de la Educación Primaria que incorpora, por los índices de deserción que se observan a lo largo de su desarrollo y por la cantidad de egresados que produce.

El grado de diversificación de la E.M. puede ser considerado desde distintos puntos de vista.

Según la cantidad de certificaciones que proporciona se reconoce que la E.M. otorga una sola, para ingresar a la universidad. En el caso de las ramas técnicas se acredita además una calificación para incorporarse al mercado de empleo. Todo esto tiene validez desde un punto de vista formal, por cuanto ni uno ni otro tipo de certificación asegura por sí misma el ingreso a la universidad o al mercado del empleo en la calificación para la cual el alumno fue supuestamente calificado.

Según los mecanismos previstos de orientación, la E.M. puede disponer o no de servicios especiales. En general estos servicios existen pero son notablemente insuficientes para hacer de la E.M. un momento fundamental en el proceso de orientación vocacional del alumno. En este sentido, las posibilidades de opción que se ofrecen a los alumnos son muy escasas, o al menos no contribuyen a aumentar la visión de las posibilidades que su medio social le ofrece.

De acuerdo con el grado de especialización co-existen ramas que proponen una formación específica en la Secundaria, que por definición procura una formación general. En esta materia se plantea la preocupación por la E.M. Técnica que por proporcionar una especialización más profunda y acabada descuide la formación general del estudiante. Por otra parte la Secundaria debiera superar su enciclopedismo y ofrecer materias que permitan una mayor orientación de los estudiantes. Por lo tanto, a juicio de los reformadores, no existe 'armonía' en la E.M. entre la formación especializada y la formación general, cualquiera sea la rama de que se trate. Tampoco existe equilibrio en la actual distribución de la matrícula de E.M. en sus diversas ramas, porque en la mayoría de las situaciones aparece sobredimensionada la E.M. Secundaria o Bachillerato. En el único país donde se ha alcanzado una distribución 'armónica' es en la Argentina: la rama secundaria, la técnica y la comercial se distribuyen el alumnado por partes iguales.

Desde el punto de vista de las oportunidades de opción que se ofrecen al alumno, la estructura es 'inicial' y 'puntual'. Las oportunidades intermedias y graduales son muy escasas. Aunque existen ciclos, están internamente condicionados entre sí de tal manera que la opción por rama, determinada por una orientación dentro de ella, debe producirse en el momento del ingreso. Es además puntual, por necesaria consecuencia de ubicar las opciones en un momento de-

terminado y porque existe escasa articulación en el sistema. La gradualidad supondría un alto grado de articulación horizontal, además de la existencia dentro del mismo establecimiento de una pluralidad de opciones.

En relación con la configuración de los planes de estudio 'priman los cursos obligatorios' sobre los 'optativos' que en general son muy escasos o prácticamente inexistentes. Es decir, los planes de estudio se encuentran pre-determinados y no permiten opciones personales a los estudiantes.

De acuerdo con los criterios aplicados para examinar el grado de diversificación de la estructura - brindar sólo una certificación formal, sin servicios ni sentido orientador, configurada 'inarmónicamente', con opciones iniciales y puntuales, y con planes de estudio pre-determinados - se puede afirmar que este es escaso. Es decir, las opciones ofrecidas y el grado de innovación permitido son por regla general mínimos, lo que hace que la E.M. sea una estructura uniforme 15/.

En términos generales, una estructura selectiva desde el punto de vista de su extensión, desarticulada y eminentemente uniforme, puede calificarse como 'rígida' y es 'inadecuada' para el desarrollo de un 'currículum flexible'.

Es precisamente en este punto en donde las reformas aparentemente han centrado su atención, en la comprensión de que un cambio de estructura implica una transformación de la E.M.V. Como se verá más adelante una estructura de E.M. por 'ramas paralelas', que predomina claramente en la mayor parte de los países, tiende a ser reemplazada paulatinamente en estas reformas por una estructura más 'global' o 'comprensiva'.

E. Función social de la E.M. vigente

A partir de la caracterización del currículum y de la administración y estructura en las cuales éste se desarrolló, es posible pasar a sistematizar la función social que cumplen los procesos de aprendizaje de la E.M.V. El análisis de esta función, como contribución a la programación social de ciertos y determinados comportamientos se hace desde tres puntos de vista: económico, en relación con la estratificación social y político.

La función económica de la E.M.V. puede entenderse como preparación de recursos humanos para una economía dependiente, exportadora fundamentalmente de materias primas e importadora de productos manufacturados. En este tipo de economía en el que el proceso nacional de industrialización se desarrolla en forma contradictoria, con marchas y contramarchas, polarizado en ciertas ramas de la producción, la E.M. se limita a proporcionar calificación en el terreno de la administración y del comercio. La ausencia de una capacitación técnica en la mayoría de los egresados es coherente con una economía cuyo proceso de desarrollo depende de una tecnología y una industrialización que se producen fuera de sus fronteras. El desarrollo económico dependiente requiere una mínima cantidad de mano de obra calificada y con una capacitación muy poco sofisticada. Por el contrario, lo que requiere un cierto nivel de calificación, muy general por lo demás, es el sector terciario, que se amplía en la mayor parte de los países.

De la misma manera en que se da la preparación de los recursos humanos vinculada al mercado de empleo, se produce una formación para la integración en el mercado de consumo de una economía dependiente. Aunque en este sentido parece predominar un desconocimiento de la influencia que tiene el hecho de egresar del nivel medio en términos de aspiraciones económicas concretas 16/.

Los objetivos específicos que concretan los generales son: postergar la formación profesional, proporcionando fundamentalmente una preparación académica aparentemente sólo útil para ingresar a la universidad y capacitar en ramas independientes y paralelas al 'bachillerato', para una inserción laboral a nivel de técnico medio o empleado - escuelas técnicas y de comercio -, y algunas otras que requieran la adquisición de habilidades manuales - escuelas técnicas femeninas, de artes y oficios, etc. -. De hecho se traduce en que los titulados de la E.M., en su gran mayoría, carecen de calificaciones como para insertarse en el mercado de empleo como trabajadores especializados, y coincide además con las aspiraciones a seguir estudios superiores de la mayor parte de los egresados. Las ramas técnicas no logran frenar estas aspiraciones por múltiples factores, entre los cuales pueden señalarse la inadecuación entre la calificación que se proporciona y la que requiere el mercado de empleo 17/.

En síntesis la E.M.V. mantendría con el sistema productivo una relación funcional para una economía dependiente, sin capacitar de manera planificada los recursos humanos que podría llegar a requerir un desarrollo independiente.

La función de la E.M.V. en relación con la estratificación social sería prestar apoyo a la conformación de sectores medios directamente ligados con las élites, siempre que superen las exigencias de selectividad que plantea este nivel. En estos términos, la expansión no procura tanto permitir el surgimiento de nuevos sectores sociales, sino más bien seleccionar entre un mayor número los que son dignos de ascender socialmente 18/.

Este objetivo general se desagrega en tres específicos. En primer lugar se produce una apertura efectiva del acceso, a estudiantes provenientes de sectores tradicionalmente excluidos de la E.M. En segundo lugar, se aplican mecanismos de selección durante el desarrollo de los estudios de manera tal que se garantice el nivel académico de los egresados, especialmente de aquellos que podrían seguir estudios superiores. Y por último, se van creando paulatinamente establecimientos de E.M. socialmente diferenciados, como forma de satisfacer demandas y asegurar, al mismo tiempo, que la antigua educación siga reservada a las élites 19/.

En síntesis, frente a la enorme demanda originada en la percepción de la educación como mecanismo de promoción social, se procura asegurar el carácter selectivo de la E.M. de manera que sólo asciendan a los niveles superiores los que verdaderamente hayan mostrado una capacidad excepcional. Al mismo tiempo y como contrapartida este mecanismo tiene por objeto disminuir, en la medida de lo posible, las aspiraciones 'desmedidas' de ascenso social de los nuevos sectores que acceden a la E.M.

La función política de la E.M.V. es procurar, en la mayoría de los casos, una integración pasiva de los egresados en la vida política nacional. La educación no propone la formación de una conciencia crítica, ni la formación de hábitos de participación; lo que permite suponer que no se prepara para una integración activa a las estructuras de poder vigentes 20/.

Los objetivos específicos que explicitan este general son, por una parte, la exclusión de toda discusión política de las aulas, y, por otra, la consolidación de relaciones estrictamente jerarquizadas y disciplinadas. El primer objetivo se cumple a través de una pretendida neutralidad de la educación como terreno propiamente cultural, alejado de las contingencias políticas, sobre todo partidistas. Desde el punto de vista de su consideración como sistema planificable, se trata de convertir a la educación en un terreno eminentemente técnico.

En relación con el segundo objetivo, éste se materializa en un exacerbado autoritarismo que no permite que los alumnos cuestionen ni discutan ninguna de las propuestas de aprendizaje hechas por el profesor. Al alumno sólo se le reconoce el rol de receptor y depositario de todas las decisiones administrativas, estructurales y curriculares que se toman en las diversas instancias y niveles de la estructura jerárquica.

En síntesis la formación política proporcionada por la E.M.V. es una educación para la sumisión a un orden previamente establecido, que no puede ser cuestionado ni en su forma ni en su origen.

Las funciones económica, de estratificación social y política de la E.M.V., se cumplen como resultado de una determinada manera de desarrollar los procesos de aprendizaje, fundamentalmente definida en el currículum, la administración y la estructura. El análisis de estos tres aspectos es lo que ha permitido inferir las funciones indicadas, a partir de aquellos rasgos que los reformadores se proponen modificar para transformar la función social desempeñada por la E.M.V. En forma global, y sintéticamente, esa función consiste en proporcionar un medio de ascenso social, fundándose en la consideración de la educación como un bien en sí mismo independientemente de las contradicciones económico-sociales en las cuales opera. De esta manera la E.M.V. ha contribuido a la mantención de las estructuras sociales vigentes, ampliando las bases de sustentación de los grupos dominantes mediante la incorporación de sectores sociales medios, o al menos ofreciendo este nivel como un mecanismo utilizable para esa incorporación 21/.

Tanto la función social como los niveles en los cuales se analizó, se han presentado de manera general, sin los matices propios de cada una de las situaciones que los distintos proyectos de reforma enfrentan. El objetivo de esta reconstrucción, a partir de los contenidos explícitos e implícitos de cada uno de los proyectos, ha sido precisamente rescatar los elementos que parecían comunes a todos ellos. No se pretende de ninguna manera una visión de la realidad de la E.M., sino sólo una sistematización de los rasgos que los propios reformadores detectan como fallas o deficiencias y se proponen modificar.

A partir de la E.M.V., tal cual ha sido presentada en este capítulo, es posible examinar los distintos proyectos, para determinar en qué medida representan una superación de lo que denuncian como aspectos críticos de la E.M.V.

NOTAS

1/ Seminario Interamericano de Educación Secundaria, Anexo Bibliográfico (A.B.) 92, pág. 6.

2/ Idem, pág. 7.

3/ Idem, pág. 7.

4/ Los datos para 1976 son:

TASAS BRUTAS DE ESCOLARIDAD EN 1976 - EDUCACION MEDIA

Más del 50%	Entre 40 y 50%	Entre 30 y 40%
Argentina	Costa Rica	Bolivia
Brasil	Cuba (1975)	Colombia (1975)
Jamaica (1975)	Chile (1975)	Trinidad y Tobago (1973)
Panamá	Ecuador	Venezuela
Uruguay (1974)	México	
	Guyana (1973)	
	Perú	
	Surinam (1975)	

Fuente: Statistical Yearbook, UNESCO, 1977.

5/ "Al no tener definidos y compatibilizados sus objetivos generales y sus objetivos de nivel, ciclo y modalidad, los planes de estudio(...) carecen de actualización y funcionalidad y responden, con frecuencia, a pautas perimidas." Argentina A.B.6, pág. 172.

6/ "(...) el exagerado intelectualismo o memorismo que prevalece en la práctica didáctica y en el aprendizaje." Perú A.B. 81, pág. 20.

"(...) la excesiva frondosidad de los contenidos y el escaso valor formativo del aprendizaje." Argentina A.B. 6, pág. 172.

"Es un lugar común hablar del bajo nivel de los estudios secundarios, de los programas de estudio enciclopédicos, recargados de teoría y sin sentido práctico(...) de la enseñanza demasiado libresco(...)" Colombia A.B. 30, pág. 52.

"Se mantiene en la secundaria con mínimas modalidades, el concepto de saber tradicional, resumido en una enciclopedia de las ciencias y caracterizado por un recargo innecesario de materias (...) un afán de información exhaustiva e inoportunamente especializada(...)." México A.B. 55, pág. 42.

7/ "Es necesario que reflexionemos en las consecuencias de la absurda estratificación de los programas. Estamos atiborrando al alumno con programas divergentes o inconexos con los que matamos su capacidad de aprender." México A.B. 55, pág. 128.

"Los contenidos de la enseñanza adolecen de serios problemas: (...) estruc-

duración por asignaturas aisladas, obsolescencia de contenidos y ausencia de disciplinas básicas." Argentina A.B. 7, pág. 80.

8/ "(...) así como el insuficiente énfasis en la creatividad del alumno, son causas que influyen (...) en el bajo rendimiento del sistema." México A.B. 62, pág. 28.

"Aplica modelos sociales extranjeros o transfiere sistemáticamente normas de autoridad o subordinación que benefician a los grupos dominantes o a las potencias hegemónicas del mundo." Perú A.B. 81, pág. 19.

9/ "Los diseños, enfoques y contenidos de los programas de estudio se hallan insuficientemente vinculados a las necesidades psicológicas y sociales de los alumnos y a las condiciones geográficas y económicas de las distintas regiones del país." México A.B. 62, pág. 57/58.

"A pesar de las importantes reformas que han experimentado los programas y los libros de texto, el carácter indiferenciado de su contenido no facilita la atención educativa de grupos e individuos con características distintas." México A.B. 62, pág. 28.

"Planes y programas de estudio y su correspondencia con la realidad regional y local: en su gran mayoría no se adaptan a la realidad." Venezuela A.B. 105, pág. 27.

10/ "Reclaman también los maestros que los planes y programas, así como la aplicación de los métodos, tengan la necesaria flexibilidad que permita la imaginación creadora del maestro y estimule la del alumno." México A.B. 53, pág. 38.

"Hay así un énfasis mayor en la acumulación de datos que en la comprensión o el análisis de las situaciones importantes o de interés para el educando (...)." México A.B. 62, pág. 57/58.

11/ "Supervivió aún una metodología reducida a técnicas de enseñanza verbalistas y adoctrinadoras que impiden la participación activa del educando." México A.B. 53, pág. 41.

"Los métodos de enseñanza (...) carecen de actualización y funcionalidad (...)." Argentina A.B. 6, pág. 172.

"El proceso educativo (...) acentúa el predominio de la participación del docente y de la información. La función del docente se centra en la transmisión de conocimientos, descuidándose el trabajo en grupos, la participación del alumnado y la atención a las diferencias individuales." Venezuela A.B. 110, pág. 23.

12/ "La burocratización y la rutina son males que se hacen sentir en todos los niveles." Perú A.B. 81, pág. 20.

"La insuficiente descentralización, la debilidad de las instancias intermedias, la ausencia de canales fluidos de comunicación, y en ocasiones, la confusión entre legalidad y burocratismo, abruma a las autoridades educativas centrales con trámites y atenciones cuya solución debiera corresponder a otros niveles." México A.B. 62, pág. 8.

"La estructura institucional y administrativa es sumamente compleja (...) esta situación se agudiza por la falta de disposiciones legales y mecanismos institucionales que delimiten las funciones que les corresponde desarrollar (a las diversas autoridades y organismos), dando lugar a la persistencia de un esquema no integrado ni coordinado que imposibilita la concurrencia de las acciones y el óptimo empleo de los recursos disponibles." Argentina A.B. 6, pág. 171.

"En el sistema educativo se reflejan, tal vez en mayor medida que en otros ramos las deformaciones de nuestro aparato administrativo, tanto por sus dimensiones como por el desequilibrio entre las instancias operativas y las nor-

rutivas, que debilitan y en ocasiones anulan la relación entre la base extensa y una cúspide insuficiente." México A.B. 62, pág. 23.

13/ "En términos generales puede afirmarse que solamente la Capital Federal y las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Mendoza, tienen una situación educativa que se aproxima, o es mejor que la del promedio nacional (...) También se observan oportunidades menores para el acceso y permanencia en la educación media y superior entre los jóvenes de escasos recursos." Argentina A.B. 6, pág. 172.

"(...) el Distrito Federal, al contar con una estructura educativa mejor, logra una mejor democratización de la enseñanza, permitiendo el acceso a grupos de medianos y bajos recursos (...)." México A.B. 53, pág. 35.

"(...) se observa que aún cuando el crecimiento de la matrícula fue significativo y la atención de la población de 14 a 16 años se incrementó considerablemente, la participación de este grupo de edad en la educación media básica es aún muy reducida." México A.B. 53, pág. 83.

14/ "El sistema es flexible, hay pocas posibilidades de pasar de una modalidad a otra." Perú A.B. 81, pág. 182.

"La ruptura entre los niveles medio y superior es por lo menos tan grave como entre los niveles primario y medio." Colombia A.B. 30, pág. 51/52.

"Las deficiencias en la articulación horizontal y vertical del sistema educativo generan, asimismo, problemas que inciden sobre el producto cualitativo final de la enseñanza." Argentina A.B. 7, pág. 80.

"Al respecto se señaló que entre la secundaria y la preparatoria no había coordinación vertical de organización, contenidos y metodología que permitieran el desenvolvimiento armónico del proceso educativo." México A.B. 53, pág. 44.

"La estructura académica del sistema educativo se ha ido formando paulatinamente, por adición sucesiva o yuxtaposición de niveles y modalidades y por ajustes parciales de articulación, sin haber logrado nunca conformar una unidad ni siquiera una integración orgánica. Consecuencia de esta situación es su defectuosa articulación, tanto vertical como horizontal." Argentina A.B. 6, pág. 172.

15/ "Desde el punto de vista formal es preciso destacar como factor contraproducente la desarticulación interna y la rigidez del sistema educacional, construido según un patrón lineal y único, sin flexibilidad de adaptación a las varias circunstancias de las regiones y de los grupos socio-económicos del país." Perú A.B. 81, pág. 20.

"El carácter impostergable de muchas demandas y la rigidez interna del sistema, propician el establecimiento de nuevos órganos y programas que no necesariamente absorben los ya existentes. Con frecuencia se pone más énfasis en la creación de nuevas instituciones que en la transformación de las estructuras precedentes (...)." México A.B. 62, pág. 22/23.

16/ "Por otra parte, no se ha definido con suficiente precisión si el objetivo primordial del ciclo es orientar a los estudiantes hacia el trabajo productivo o hacia un ciclo posterior, por lo que a pesar del gran esfuerzo realizado, solamente una reducida proporción de los que egresan - aún cuando posean el diploma de especialidad - se incorporan a la actividad productiva." México A.B. 62, pág. 32/33.

"Las modalidades y carreras que ofrece el sistema son inadecuadas en cuanto a número, duración y características a los requerimientos del país (...). El egresado del bachillerato, en especial, carece de toda capacitación para ingresar al sistema productivo." Argentina A.B. 6, pág. 173.

17/ "De los egresados de la educación media básica, más de un tercio se dirige de inmediato hacia el mundo del empleo, sin encontrarlo siempre, por falta de capacidad o restricción de la oferta. En cambio, los egresados del nivel del bachillerato se incorporan, en su gran mayoría, a la educación superior." México A.B. 62, pág. 26.

"Los egresados de los distintos niveles del sistema, sin perjuicio del grado de capacitación que individualmente puedan alcanzar en una disciplina o técnica determinada, no se adecuan, en su conjunto, a las necesidades del país en su actual etapa de desarrollo." Argentina A.B. 6, pág. 173.

18/ "Con su gran expansión y su complicada maquinaria de escuelas, maestros y órganos administrativos, la educación peruana ha estado al servicio de una minoría privilegiada." Perú A.B. 81, pág. 18.

"(El proceso educativo) responde a criterios selectivos y elitescos. Al dar el mismo tratamiento a los educandos, sin tomar en cuenta las diferencias bio-psico-sociales, económicas y de intereses y habilidades individuales, no ofrece, en rigor, igualdad de oportunidades." Venezuela A.B. 108, pág. 24.

19/ "A pesar de los enormes esfuerzos de la escuela pública, la estratificación educativa corresponde, en gran medida, a la estratificación social. Los grupos de mayores ingresos observan una tendencia creciente hacia la educación privada, sobre todo en los niveles medios, en los que la oferta es más diferenciada (...). A ello se añaden la ausencia de programas efectivos de desarrollo regional y la debilidad de mecanismos de ayuda a los educandos que mitiguen las desigualdades." México A.B. 62, pág. 28.

20/ La observación de la función política sólo aparece en los proyectos en forma implícita. Se vuelve una crítica explícita sólo en aquellos casos en que la reforma se integra en una transformación más estructural de la sociedad: "Generalmente ha estado orientada (la educación) al mantenimiento del orden social y económico establecido." y "(...) transfiere sistemáticamente normas de autoridad y subordinación que benefician a los grupos dominantes." Perú A.B. 81, pág. 35 y 19.

21/ La enunciación de la función social de la E.M.V. no aparece explícita en ninguno de los proyectos analizados, sino que más bien debe entenderse como la conclusión de esta reconstrucción teórica. Es posible, sin embargo, deducirla por contraposición de los objetivos fundamentales que plantean las reformas. Por ejemplo: "Son objetivos de la educación básica regular (...) cultivar la conciencia crítica del educando, a fin de que comprenda la realidad peruana y esté en condiciones de participar en forma responsable y creadora en la transformación estructural y en el perfeccionamiento de la sociedad, así como de contribuir a la soberanía, la seguridad y la defensa de la nación (...) (y) capacitar al educando para el desempeño de un trabajo que sea útil para él y para la comunidad." Perú A.B. 81, pág. 41.

II. FUNCION ECONOMICA DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE CONTENIDOS EN LOS PROYECTOS DE REFORMA DE LA E.M.

En este capítulo se examinan las definiciones relativas a la orientación que los procesos de aprendizaje imprimen en el comportamiento de los alumnos para su futura inserción en la estructura económica. A manera de comentario se formulan juicios sobre la coherencia interna de los proyectos y sobre el grado de superación que representan las propuestas analizadas; por último, se hacen algunas consideraciones críticas sobre los objetivos propuestos.

Objetivos

En materia de objetivos los distintos proyectos presentan una gran homogeneidad, más allá de las distintas formas en que éstos se expresan. En todos ellos la consideración de las relaciones entre E.M. y sistema productivo ocupa un lugar central. Son precisamente los análisis críticos que se refieren a esta vinculación los que ocupan mayor espacio en la caracterización de la crisis.

Frente a un desarrollo de la E.M. 'independiente', aparentemente autosuficiente y autónomo, se formulan objetivos que explícita o implícitamente se proponen configurar una estrategia para que la E.M. 'se adecue' a las necesidades del desarrollo económico.

En todos los proyectos se considera que este ajuste se traducirá en beneficios fundamentales para el desarrollo económico y, al mismo tiempo, contribuirá a la realización personal de los educandos. En este sentido, las reformas procuran responder a intereses y necesidades individuales y sociales 1/.

En síntesis, se puede afirmar que el objetivo general, es: capacitar alumnos en la cantidad y calidad que señalen las necesidades - actuales y futuras - de producción y de consumo que plantea el desarrollo económico.

Este objetivo general se inserta sin embargo en caracterizaciones diferenciadas del 'desarrollo económico'. Para algunos éste implica superar el subdesarrollo y su causa principal, la dependencia:

"... los problemas fundamentales del Perú están en su doble condición de país subdesarrollado y dependiente. La esencia misma del subdesarrollo radica en la presencia de profundos desequilibrios en la sociedad peruana, la riqueza en sus múltiples manifestaciones se concentra en las manos de un grupo dominante cuya propia existencia privilegiada se basa en la marginación que sufren vastos sectores de la sociedad. Hasta hoy todo el aparato institucional del país reflejó y sirvió de respaldo y justificación al ordenamiento social establecido, cuyo funcionamiento tendió a perpetuar los desequilibrios internos, esencia misma del subdesarrollo. (...) de otro lado, (...) la inseparabilidad de la condición interna de subdesarrollo y la condición externa de dependencia. Vale decir, los fenómenos de dominación interna que el subdesarrollo genera en la sociedad peruana son indisolubles de los fenómenos de dominación exterior derivados de la dependencia." 2/.

Por otra parte encontramos en el texto de otro de los proyectos:

"La Revolución Argentina se nutre del ser nacional y extrae de él sus principios básicos. Defiende la dignidad y respeto por la persona humana en base a su auténtica libertad; se inspira en la moral cristiana y en los principios culturales, étnicos y políticos de la civilización occidental. Condena todos los extremismos y no acepta terceras posiciones ni eclecticismos materiales u oportunistas. (...) Consolidar los valores espirituales y morales, elevar el nivel cultural, educacional, científico y técnico; eliminar las causas profundas del actual estancamiento económico, alcanzar adecuadas relaciones laborales, asegurar el bienestar social y afianzar nuestra tradición espiritual inspirada en los ideales de libertad y dignidad de la persona humana, que son patrimonio de la civilización occidental y cristiana, como medio para restablecer una auténtica democracia representativa, en la que impere el orden dentro de la ley, la justicia y el interés del bien común, todo ello para reencauzar al país por el cambio de la grandeza y proyectarlo hacia el exterior." 3/.

Estos dos textos nos muestran la distancia que existe entre los proyectos respecto a la comprensión del desarrollo económico al cual deberán servir los sistemas reformados de E.M. En general fluctúan entre aquellos que conciben al desarrollo como mero crecimiento y los que sostienen que implica independencia y modificaciones estructurales del sistema capitalista. Pero se puede afirmar que la mayoría de los proyectos postulan la necesidad de una independencia económica, aunque con distintas implicancias. En todos los casos el objetivo general de los proyectos de reforma se encuentra formulado en forma muy parecida 4/.

Esta similitud en la formulación del objetivo general para la función económica de la E.M., a pesar de las diferencias existentes en la comprensión del desarrollo económico, constituye una peculiaridad digna de destacarse. Ni la disparidad de realidades nacionales, ni las distintas estrategias de desarrollo económico alcanzan a imprimir a cada reforma un sello que la diferencia sustancialmente de las otras, respecto a su funcionalidad económica.

En materia de objetivos específicos, que explicitan el general, se pueden distinguir dos direcciones. Por una parte, orientar la formación profesional de los alumnos de la E.M. en función a las necesidades comprobables y previsibles de recursos humanos requeridos por el mercado de empleo. Por otra parte programar los comportamientos de los alumnos para que se incorporen de manera adecuada al mercado de bienes y servicios que generará el desarrollo económico.

El primer objetivo específico expresa la tendencia generalizada de las reformas a procurar que la E.M. proporcione una capacitación profesional, sin perjuicio de preparar simultáneamente para el ingreso a la universidad. Por capacitación profesional se entiende, en este caso la formación que posibilitará la incorporación al mercado de trabajo postulándose para empleos que requieren cierta calificación técnica. En este sentido se pretende superar la situación de los egresados de la Educación Secundaria que, al no poder cursar estudios universitarios debían incorporarse al mercado de empleo sin calificación específica. Al mismo tiempo esta orientación 'profesionalizante' de la E.M. tendería a disminuir la presión por ingresar a la universidad 5/.

Este objetivo supone una modificación sustancial de la relación entre E.M. y mercado de empleo, de manera tal que los egresados de la E.M. tengan efectivamente

la plaza laboral que les permita utilizar su calificación profesional. Para la orientación vocacional del alumno, como para la planificación de las diversas ramas de la educación, se requiere un conocimiento o previsión de las necesidades futuras de recursos humanos según especialidades y niveles de calificación 6/.

El segundo objetivo específico que se plantea, la preparación de los alumnos para su integración en el mercado de bienes y servicios, tiene una formulación mucho más ambigua y en la mayor parte de los casos está implícita. Al mismo tiempo que se califica al alumno para su integración en la producción, se procura prepararlo para los 'beneficios' del 'desarrollo' económico que como contrapartida le ofrecerá la posibilidad de aumentar su standard económico. En otras palabras, una inserción calificada en el mercado de empleo supone una remuneración relativa mayor que cuando no existe dicha calificación o hay pocas posibilidades de inserción por no haberse previsto los requerimientos de recursos humanos. En este sentido los distintos proyectos de reforma se proponen, por una parte, crear hábitos o conformar necesidades de consumo, y por otra, proporcionar a los egresados de la E.M. un medio como para obtener mayores ingresos 7/.

Evidentemente los dos objetivos son complementarios entre sí; el primero contiene implícitamente al segundo. Es importante destacar que la vinculación entre E.M. y sistema productivo en casi todos los proyectos se agota en la relación deseable entre la necesidad de recursos humanos y la formación que se ofrece. Son muy escasas las referencias a otro tipo de vinculación. Una excepción es el caso de la reforma peruana que establece la necesidad de un compromiso de la comunidad con la marcha de la educación y de ésta con la modificación de las estructuras económicas 8/. El 'compromiso' que aquí se postula con la modificación estructural es más amplio que el mero contacto suficiente para la formación de recursos humanos para el desarrollo económico 9/. La valoración del trabajo que realiza esta reforma, como núcleo sobre el cual debe estar fundada la educación, expresa precisamente una vinculación más profunda que la que puede existir entre la sola formación por un lado y la incorporación a un mercado de empleo, por el otro 10/.

En materia de objetivos, generales y específicos, relacionados con la función económica, se han señalado los fundamentales. Para una comprensión más profunda de su significado sería necesario analizarlos en el interior de cada uno de los proyectos de reforma y en el contexto social en que se enuncian. Esto, indudablemente, sobrepasa los objetivos del presente trabajo.

Pautas de acción

Las pautas de acción se refieren más directamente a los procesos de aprendizaje, mediante los cuales se procura alcanzar los objetivos generales y específicos. Pueden examinarse en relación con sus definiciones sobre currículum, administración y estructura. A su vez, en las definiciones sobre currículum pueden diferenciarse las que se relacionan con los programas de las que se ocupan de las técnicas metodológicas.

En materia de pautas contenidas en los distintos proyectos se aplicó el principio de que, en todos aquellos aspectos sobre los cuales los proyectos no se pronunciaban, mantenían las pautas de la E.M. VIGENTE. En otras palabras, cuando los proyectos no contenían referencias explícitas sobre modificación de los aprendizajes, se entendió que suponían que las modalidades vigentes en el momento de

entrar en aplicación la reforma eran adecuadas para alcanzar sus objetivos. La aplicación de este criterio ha permitido apreciar efectivamente el grado de modificación introducida por cada proyecto. Esto no excluye la posibilidad de que en las diversas administraciones educativas, en ocasión de la aplicación de la reforma y a través de sus servicios regulares, se hayan podido introducir otras modificaciones que no aparecen en los proyectos.

a) Pautas de acción referidas a programas

En la mayoría de los proyectos domina la preocupación por "mejorar la calidad de la enseñanza" "aumentando su eficiencia interna". Por una parte se procura, a través de la reforma, proporcionar una educación de mejor calidad y, por otra parte, aumentar los niveles de retención de conocimientos y de permanencia del alumno en el servicio educacional. Dentro de este marco las modificaciones en materia de programas se proponen modernizar o actualizar los contenidos y al mismo tiempo diversificarlos.

La modernización debe ser entendida en relación con la diversificación, que en el marco de la formación de recursos humanos, tiende a dar una respuesta educativa frente a una sociedad compleja, moderna o en vías de modernizarse.

Esta pauta se traduce en la mayoría de los proyectos en ofrecer a los alumnos una mayor posibilidad de opción, ya sea en la elección de una especialidad técnica o de estudios vocacionales. Las especialidades de formación técnica deben traducirse en calificaciones profesionales suficientemente específicas como para cubrir el amplio espectro de necesidades del mercado de empleo y responder a los intereses de los alumnos. En materia de estudios vocacionales se tiende a ofrecer al alumno varias opciones de manera que pueda ir desarrollando su proceso de orientación.

La modernización de los programas abarca tanto a la Secundaria como a las ramas técnicas. Fundamentalmente se propone adecuar su contenido a los avances científicos y tecnológicos de la época 11/.

Indudablemente la diversificación tanto como la modernización de los programas de E.M. están llamadas a tener una importante repercusión en la inserción económica de los alumnos. Pero a pesar de esto no se remueven características claves de la E.M.V., que influyen decisivamente en la "formación económica de los estudiantes". No se modifica el carácter enciclopédico de los programas y se mantiene la presentación atomizada de los contenidos. De esta manera queda intacto el carácter disociador de la realidad que tenía la E.M.V.

Salvo algunas excepciones, no se pasa de los programas 'enciclopédicos' a una educación 'monográfica', en torno a problemas. Aparentemente, no se contemplan medidas que permitan prever ni en la educación general ni en la técnica un reemplazo de materias o asignaturas que suponen la transmisión de información válida en sí misma, sin una referencia concreta a la realidad económica del país. Se continúa con la presentación fragmentaria o parcial de distintos aspectos de la realidad, lo que no permite alcanzar una comprensión estructural del sistema económico y de sus interrelaciones con el sistema social.

Sobre el contenido propiamente tal de los programas, más allá de su organización interna, no aparecen muchas referencias. En algunos proyectos explícitamente se señala que los programas deben incorporar los valores del desarrollo

con el mismo incluir consideraciones sobre la realidad económica nacional 12/.

Del examen de las pautas en materia de programas contenidas en los proyectos, se desprende que no contribuirán a preparar al egresado para una inserción cualitativamente distinta. Las características básicas de los programas en relación con esta función económica continúan siendo las mismas.

b) Pautas de acción relativas a las técnicas metodológicas

Si las referencias en materia de programas son escasas, en materia de técnicas metodológicas lo son aún más. Pareciera que los proyectos en este aspecto cifraran la mayor parte de las innovaciones en la incorporación de tecnología educativa. Es decir, en la utilización de modernos métodos con el apoyo de medios de comunicación 13/.

Las nuevas actitudes de producción y de consumo que suponen los objetivos no se traducen en propuestas metodológicas que modifiquen la relación con la realidad económica en que se desarrollan los procesos de aprendizaje. La reforma peruana es una excepción en esta materia porque contempla una vinculación entre los procesos de formación técnica y la comunidad en que se realizan. Es la comunidad la llamada a proporcionar un campo de práctica productiva, pudiéndose beneficiar con esta cooperación tanto los alumnos como ella misma 14/.

Pero la mayoría de los proyectos no innovan en esta vinculación entre educación y sistema productivo; mantienen la mediatización propia de técnicas metodológicas 'narrativas'. En la educación general el elemento mediatizador sigue siendo el relato del profesor y los textos que éste indica. En materia de formación técnica se pretende la creación de 'talleres' en que debieran reproducirse las condiciones en las cuales el alumno tendrá posteriormente que desempeñarse como profesional 15/.

En síntesis los proyectos no introducen modificaciones que tiendan a modificar sustancialmente la situación de aprendizaje de la E.M.V. Por una parte se mantiene la relación profesor-alumno como relación básica, y por otra la 'realidad mediata' continúa siendo un establecimiento 'fabricado' para que dentro de él tengan lugar la mayor parte de los procesos de aprendizaje.

c) Pautas relativas a la administración de la E.M.

La racionalidad de los objetivos es alcanzar un máximo grado de coincidencia entre las necesidades del sistema productivo y la cantidad y tipos de recursos humanos que la E.M. puede proveer. En materia de administración esto supondría la existencia de un poder central planificador con capacidad para determinar tanto las necesidades como los planes de formación requeridos. Las pautas de acción contenidas en los proyectos sólo llegan a establecer una coordinación, más bien subordinación, a pautas indicativas de planeamiento.

La administración no sufre modificaciones sustanciales como para adecuarse a los objetivos económicos de la E.M. Sólo se contemplan algunas medidas destinadas a hacer posible el cumplimiento de funciones tradicionalmente excluidas de este tipo de administración. Por lo pronto se tiende a consolidar los servicios de planeamiento educativo con el objeto de que, con los datos de la planificación nacional, determinen el tipo y la magnitud de la demanda a que debe responder la E.M. En esta línea se recomienda la realización de estudios que permitan contar

con los datos suficientes para realizar esa tarea. Al mismo tiempo se recomienda que esos estudios sean realizados regionalmente, para adecuar la E.M. a los requerimientos locales de recursos humanos 16/.

Se espera que atendiendo a las pautas indicativas de la planificación nacional y realizando estudios y proyecciones de las necesidades de recursos humanos, la E.M. pueda llegar a responder a las demandas inmediatas y futuras del sistema económico.

Otro tipo de medida concreta que se encuentra en los proyectos es la consulta a representantes de la actividad productiva con el objeto de disponer de informaciones actualizadas para la elección de especialidades, sobre todo en el plano regional 17/.

Todas estas medidas dejan intacta la administración pretendiendo sin embargo que contribuya a cumplir con los objetivos en los que se enuncia la nueva función económica. No significan una superación de la descoordinación entre la E.M. y el resto de la administración del Estado, ni tampoco una apertura de la conducción a otros sectores sociales.

d) Pautas de acción relativas a la estructura

Al hablar de reformas de la E.M. pareciera que se hace exclusivamente referencia a las modificaciones de la estructura. Las razones que se dan para fundamentar esta modificación de estructuras son múltiples, de orden psicológico, económico y social. Indudablemente los distintos proyectos enfatizan una u otra de estas razones. Para algunos es relevante la adecuación al desarrollo evolutivo de los jóvenes, como el proyecto de reforma argentino, por ejemplo; otros enfatizan las razones económicas, como el proyecto de reforma de Venezuela; otros, la necesidad de transformación estructural de la sociedad, como la reforma peruana. De todas maneras, en todos los proyectos se incluye entre las razones de la reforma la necesidad de adecuar la E.M. a los requerimientos de recursos humanos del desarrollo económico y la creciente demanda de la industrialización 18/.

Como puede apreciarse en los gráficos que muestran los modelos de estructura de los distintos países, pareciera que existe una tendencia a prolongar el carácter general de los estudios básicos o primarios para dar al segundo ciclo de la E.M. un neto carácter de formación profesional.

En este sentido la reforma que toma una posición más radical es la peruana, porque suprime la E.M. como concepto de transición, ya sea a la universidad, a otro tipo de estudio o a la actividad laboral. La Educación Básica obligatoria se ha prolongado a nueve años de escolaridad, absorbiendo el primer ciclo de la E.M.V., de todas las ramas existentes. Por otra parte, el antiguo segundo ciclo de la E.M. se ha incorporado a la Educación Superior constituyendo su primer ciclo, además de condición para acceder a los posteriores. Este ciclo tiene un carácter de formación polivalente con el objeto de proporcionar una calificación profesional específica, y al mismo tiempo ofrecer al alumno una pluralidad de opciones. Lo importante de esta estructura es que suprime la tradicional dicotomía entre ramas académicas, que capaciten exclusivamente para proseguir estudios superiores, y ramas técnicas orientadas no sólo a la universidad sino también hacia el mundo del trabajo.

Teniendo como referencia la reforma peruana, la que ha llevado

más lejos la tendencia a prolongar la escolaridad básica y proporcionar una preparación polivalente o tecnológica en el segundo ciclo de la E.M., se puede analizar las demás reformas. Venezuela contempla un ciclo básico común; Colombia, un ciclo básico secundario; Argentina propone un ciclo intermedio; México cuenta con una E.M. Básica con dos modalidades y Chile prolonga dos años la Educación Básica, para abrir más adelante modalidades. (Aunque Chile prevé la prolongación de la Educación Básica hasta 9º año de escolaridad).

Todos los países mantienen en el segundo ciclo una diversificación por ramas o modalidades que de una manera u otra reproduce la tradicional división que predominaba en la E.M.V. Es decir, aparecen ramas destinadas fundamentalmente a preparar el ingreso a la universidad; otras que proporcionan una formación técnica, aunque sin excluir las posibilidades de proseguir estudios superiores y por último ramas cuyo objeto es sólo preparar para el ingreso directo al mercado laboral, sin posibilidades para ingresar a la universidad. El proyecto peruano es el único que no mantiene en el segundo ciclo de la E.M. esta división en modalidades.

Es importante señalar que, cualquiera sea la propuesta, todos los sistemas procuran postergar la opción vocacional del alumno, por un lado, y por otro alcanzar, ya en el período de escolaridad que corresponde a la E.M., una calificación profesional. Esta última tendencia tiene importantes matices en relación con la concepción de lo que debiera ser esa 'formación profesionalizante'. Por una parte encontramos lo que se puede denominar una 'orientación técnica' o 'formación tecnológica' y por otra, una 'formación técnica específica'. La primera tendencia, que puede observarse con toda claridad en el primer ciclo de la educación superior, tiene por objeto proporcionar una calificación profesional básica con el fin de permitir el acceso a una multiplicidad de especialidades productivas. Esta tendencia procura brindar una formación amplia suficiente como para que el egresado disponga de una base que le permita calificarse con rapidez en ramas afines de la producción, teniendo siempre la posibilidad de una reconversión. Con este tipo de capacitación tecnológica o polivalente al sujeto no se lo 'especializa' propiamente hablando, sino que, por el contrario, se lo pone en condiciones de adquirir una pluralidad de especialidades, en la universidad o fuera de ella - por ejemplo directamente en una unidad productiva. Por otra parte, este tipo de formación posterga durante toda la E.M. la opción vocacional y permite que ésta se realice más adelante y sobre bases más reales con respecto a las perspectivas laborales concretas.

La tendencia de la formación técnica específica ha sido la dominante en la E.M. desde la creación de las ramas técnicas. Esta opción pareciera seguir primando en la mayoría de las reformas, excepto en la peruana. Todos los proyectos se proponen proporcionar una especialidad tal que permita al individuo integrarse directamente al mercado laboral al egresar de la E.M.

Estas son las disyuntivas en que se debate la E.M.: proporcionar una formación tecnológica o una formación técnica específica. Pareciera que la mayoría de las reformas se define por la primera opción, con la prolongación de una educación general orientadora hasta el término del primer ciclo. En cuanto al segundo ciclo las reformas se diferencian por los distintos grados de especialización que se proponen alcanzar y por las distintas modalidades que mantienen en el marco de un ciclo diversificado, tanto especialidades técnicas como orientaciones humanísticas y científicas en el caso de las ramas exclusivamente académicas.

En relación con la articulación, las reformas se proponen alcanzar mayor flexibilidad, tanto en sentido horizontal como vertical. Se procura asegurar la posibilidad de pasar de una opción a otra, de una modalidad a otra, sin perjuicio para el alumno 19/. Por otra parte se procura que el paso de la Educación Básica o Primaria a la E.M., por regla general diversificada, se produzca con el mínimo de pérdida o desgranamiento. Las medidas que se siguen de esta pauta, en general se refieren a los recursos financieros, a la infraestructura y a la disponibilidad de docentes para atender a toda la demanda. Todo esto tiene por objeto disponer de un número creciente de egresados de la E.M. en condiciones de incorporarse efectivamente al mercado laboral.

En síntesis, los proyectos de reforma plantean modificaciones en las estructuras de la E.M.V. como manera de dar una mejor respuesta a los requerimientos de recursos humanos y satisfacer al mismo tiempo las aspiraciones de calificación profesional de los alumnos.

Comentarios

Los proyectos educativos son formulaciones coherentes de propósitos y medios para alcanzarlos. En el análisis que se realiza se han distinguido objetivos, generales y específicos, y pautas de acción referidas a curriculum, administración y estructura. Cabe preguntarse cuál es el grado de coherencia que se observa en los proyectos, entre objetivos y pautas de acción.

Es difícil emitir un juicio categórico y general para todos los proyectos sobre este aspecto, sobre todo si se tiene en cuenta que la perspectiva del análisis que aquí se aplica encuentra en los proyectos material con un grado de desagregación muy variado. De todas maneras se puede señalar importantes rasgos de incoherencia entre objetivos y pautas. Por lo general los objetivos no se corresponden con pautas de acción que permitan asegurar su concreción en procesos de aprendizaje cualitativamente distintos de aquellos que predominan en la E.M.V. Tanto en materia de programas como de técnicas metodológicas, en buena medida se ratifican los existentes por ausencia de propuestas, lo que no permite pensar en relaciones distintas con la realidad económica para la cual se procura formar un recurso humano calificado y adecuado a las características propias de cada región. Es decir, existe incoherencia entre el propósito de formar recursos humanos para un desarrollo económico y regional específico y los procedimientos didácticos con los cuales se procura formarlos. Esta aseveración tiene escasas excepciones, como se señaló en el análisis anterior.

En materia de administración, la distancia entre objetivos y pautas se ve aún con una mayor nitidez. No se introducen modificaciones sustanciales que permitan prever la superación de la autonomía que ha mostrado hasta el momento en la mayoría de los sistemas la administración de la E.M. En materia de planificación de recursos humanos en función de las necesidades del desarrollo actual y futuro, esto se traduce en la continuidad del aislamiento entre E.M. y sistema productivo, lo que se manifiesta no sólo en los resultados de la acción educativa sino también durante todo el proceso de formación.

En relación con la estructura se aprecia la mayor coherencia entre objetivos y pautas. En efecto, en esta materia se han producido modificaciones. No es el momento de emitir juicios sobre si las opciones adoptadas van a permitir

alcanzar los objetivos, pero parece indudable que las estructuras comienzan a transformarse. Si las tendencias analizadas se desarrollan, es dable pensar que las estructuras se flexibilizarán cada vez más y permitirán adoptar tipos de calificación menos rígidos que la formación profesional específica.

En síntesis, existen importantes incoherencias entre objetivos y pautas en la mayoría de los proyectos, especialmente en materia de curriculum y administración. Esto ocurre en mucho menor medida en materia de estructura, donde los propios proyectos muestran diferentes grados de coherencia.

Las reformas son proyectos de política educacional que tienen por objeto modificar una situación vigente en el sentido señalado en los análisis críticos que las fundamentan. Cabe preguntarse si los proyectos analizados representan una superación de la E.M.V., al menos en términos de formulación.

En general se plantean objetivos económicos distintos de aquellos que se detectaron en la E.M.V. y también propuestas de modificación de su estructura. En materia de curriculum y administración no se detectan pautas superadoras importantes. Se puede afirmar pues que los proyectos representan una superación muy incierta respecto de la función económica de la E.M.V. El cambio reducido a la estructura no asegura la modificación de la función económica asignada a los procesos de aprendizaje, que constituyen el mecanismo fundamental para alcanzar los objetivos.

Más allá de los juicios sobre la coherencia de los proyectos y sobre el grado de superación de la E.M.V. que éstos representan, cabe realizar algunos comentarios sobre el conjunto de objetivos propuestos.

En primer lugar proponerse como objetivo una coincidencia entre las necesidades del sistema productivo y los recursos humanos que puede formar la E.M., supone la existencia de un organismo planificador central, con poder normativo para influir de manera determinante tanto en la actividad económica como en la educativa. Sin embargo, en todos los casos existen sólo organismos de planificación indicativa, en la actividad económica y en la educativa. En uno y en otro campo se admiten iniciativas privadas que no se rigen necesariamente por la planificación realizada por el Gobierno. En aquellos países en los cuales la ingerencia del Estado es mayor, tanto en economía como en educación, puede pensarse en una relativa planificación de recursos humanos para los complejos de producción y servicio del propio Estado. Más allá de estas esferas es difícil, en el marco de un mercado regido por la ley de oferta y demanda, poder alcanzar una coincidencia entre necesidades y recursos 20/.

En segundo lugar los proyectos parten, a nuestro juicio, de un supuesto falso para las condiciones de América Latina: la posibilidad de realizar proyecciones sobre la cantidad y la calidad de los recursos humanos que requerirá el desarrollo económico, cualquiera sea la caracterización de este desarrollo. De hecho el mercado de empleo no se desarrolla de manera lineal, lo que impide imaginar proyecciones mecánicas de futuros requerimientos de recursos humanos. Es cierto que se pueden hacer algunas proyecciones a corto plazo, detectar las necesidades actuales de recursos humanos del mercado de empleo, y tomar estos datos como antecedentes indicativos de las necesidades futuras. Lo que no es posible - y son precisamente los datos que harían posible una planificación de recursos humanos - es conocer los requerimientos a mediano y largo plazo. Esto demuestra que los objetivos de las reformas deben ser entendidos sólo como

expresiones de deseo, que no implican suponer que es posible alcanzar la coincidencia propuesta, como si se tratara efectivamente de un objetivo. Estas consideraciones hacen pensar que sería más adecuada una opción de formación 'tecnológica', que la de formación 'técnica específica' 21/, para el conjunto de la E.M. 22/.

En tercer lugar, la búsqueda de coincidencia entre requerimientos de recursos humanos y formación de los mismos, parte de otro supuesto, a nuestro juicio, falso: que la creciente complejización tecnológica de los procesos de industrialización se verá acompañada por una creciente complejización en la capacitación de los recursos humanos requeridos. De hecho puede observarse lo contrario, en el proceso a través del cual la industrialización ha ido alcanzando cierto grado de desarrollo. La mayor complejización tecnológica o tecnificación de los procesos de producción ha ido requiriendo un recurso humano cada vez menos 'especializado'. Las funciones laborales, al mismo tiempo que van diversificándose, se simplifican. Esta situación debería considerarse especialmente en lo que respecta a la calificación profesional que está llamada a cumplir la E.M. Esto no implica necesariamente que la formación general e incluso tecnológica deba ser menor; lo que deja de ser necesaria es una especialización restringida.

En cuarto lugar, los proyectos parten del supuesto de que el sistema de E.M. es prácticamente el único mecanismo adecuado para preparar los recursos humanos requeridos por el sistema productivo. De hecho existe en los mismos países estudiados una multiplicidad de formas de capacitación laboral de diversos niveles, (inferior, similar o superior a aquél para el que prepara la E.M. formal). En todos los países se conocen experiencias en las que las propias empresas califican su futuro personal con criterios diferentes a los que utiliza el sistema educativo en sus procesos de aprendizaje. Además existen servicios de capacitación profesional de cuadros medios - como INACAP en Chile, SENA en Colombia, INCE en Venezuela, SENAI en Brasil - donde se proporcionan calificaciones similares a las que otorga la E.M. A esto se agrégan los resultados de los estudios sobre el grado de correlación entre escolaridad e inserción en el mercado laboral, que permiten apreciar importantes 'distorsiones' del supuesto de una directa proporcionalidad del cual parten la mayoría de los proyectos.

En quinto lugar, la propuesta de alcanzar un perfecto ajuste entre capacitación de recursos humanos y mercado de empleo a través de la formación profesional específica, desconoce la pluralidad de niveles tecnológicos en las actividades productivas, donde cada vez surgen nuevas especialidades y se modifican otras con el cambio de las modalidades de producción.

Se desconoce, por regla general, la creciente demanda de recursos humanos en las actividades terciarias o de servicios a medida que disminuye el crecimiento de las posibilidades de ocupaciones productivas. Esto convierte muchas veces los objetivos de las reformas en enunciados muy generales y vacíos de contenido, difícilmente traducibles en procesos de aprendizaje distintos de los que tradicionalmente se vienen dando en la E.M. Al mismo tiempo no es posible pretender que la E.M. ofrezca la cantidad de especialidades requeridas por el sistema productivo; menos aún que se disponga de los instrumentos necesarios para lograr la capacitación en los diferentes establecimientos educativos.

En síntesis, el ajuste entre la E.M. y los requerimientos de recursos humanos impuestos por el desarrollo económico, sobre todo en un esquema de desarrollo independiente, constituye un objetivo que supera el tipo de vinculación que tenía la E.M.V. con el sistema productivo. Las pautas de acción, las posibilidades de que este ajuste pueda producirse y su conveniencia, constituyen puntos críticos, que signarán el destino de los proyectos en cuanto a su intento de modificar la función económica que la E.M. ha venido desempeñando.

NOTAS

1/ Los siguientes textos ilustran suficientemente lo que se afirma: "Fortalecimiento y diversificación de la educación media, tecnológica y superior para satisfacer la demanda, de acuerdo con las necesidades reales de los educandos y de la sociedad." México A.B. 62, pág. 39/40.

"La orientación vocacional y la capacitación profesional y laboral de acuerdo con las aptitudes e intereses personales y con las exigencias del desarrollo regional y nacional." Argentina A.B. 7, pág. 38.

2/ Reforma de la educación peruana ... , A.B. 31, pág. 11/12.

3/ Argentina A.B. 9, pág. 5/6.

4/ "La educación constituye un elemento fundamental para el desarrollo socio-económico-político del país, atendiendo a su papel formativo de recursos humanos (...). Ese proceso de capacitación integral y de especialización de los recursos humanos, resulta indispensable para la promoción de su desarrollo económico independiente y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población." Venezuela A.B. 108, pág. 67.

"El sistema educativo debe (...) facilitar la adquisición de una formación general, técnico-científica y profesional adecuada a las exigencias de la sociedad en cambio." Argentina A.B. 9, pág. 9.

"Incrementar sustancialmente la capacidad de los mexicanos para la innovación y la vida productiva, a fin de procurar su más plena realización por el trabajo y su eficaz contribución a los propósitos del desarrollo." México A.B. 62, pág. 44.

"La escuela media asume hoy en Chile un rol específico en la tarea de preparar los recursos humanos de mando medio, requeridos por el desarrollo cultural, social y económico del país." Chile A.B. 33, pág. 76.

5/ "(...) el egresado será bachiller y quedará habilitado para el acceso a la educación superior, y al mismo tiempo egresará como auxiliar técnico en áreas muy variadas y modificables de acuerdo con la región (...)." Argentina A.B. 7, pág. 41.

"(...) servirán para (...) realizar estudios más prácticos y orientados hacia el trabajo sin perjudicar sus aspiraciones a continuar sus estudios en la educación superior." Venezuela A.B. 108, pág. 81.

"Se trata de hacer de nuestros jóvenes gentes capaces de ganarse la vida en actividades prácticas sin perjuicio de que adquieran formación académica para estudios superiores o intermedios." Colombia A.B. 30, pág. 18/19.

6/ "(Se procederá a) analizar permanentemente los requerimientos de los recursos humanos en su aspecto cuantitativo y, en especial, en los perfiles cualitativos necesarios para el desarrollo nacional, a través de una comisión técnica intergubernamental que permita orientar, armonizar y equilibrar la producción del sistema educativo con estos requerimientos." Venezuela A.B. 104, pág. 69.

7/ "(...) entrenar el mayor número posible de personal calificado, quienes dispondrán de empleos creados para ellos." Venezuela A.B. 108, pág. 4.

8/ Esta racionalidad tiene la 'nuclearización' como forma de participación de la comunidad en la conducción del sistema educativo, en la reforma peruana.

9/ "La comunidad, en su aspecto económico debe participar en el esfuerzo educativo, primero, mediante su propio crecimiento, condición indispensable para

ofrecer los empleos que el volumen poblacional del país requiere; y segundo, interrelacionándose con las instituciones educativas de todos los niveles para el intercambio de experiencias concernientes al trabajo y a las modificaciones de la tecnología." Perú A.B. 81, pág. 26.

10/ "El trabajo es uno porque es el ejercicio colectivo de la capacidad de crear bienes y, a través de ellos, de realizarse como personas en beneficio común. Y de allí viene la dignidad del trabajo y el sentido humano de una educación para el trabajo. En esta unidad fundamental residen la espiritualidad y la sociabilidad primarias del hombre, que la educación tiene que desplegar en toda su amplitud en cada persona a fin de construir de verdad una nueva sociedad libre con hombres libres." Perú A.B. 81, pág. 46.

11/ "Enriquecimiento del contenido de la enseñanza en todos los ciclos, mediante el fomento de aquellas aptitudes y conocimientos específicos relacionados con las prioridades económicas y sociales." México A.B. 62, pág. 44.

"La organización curricular del proceso será integral y sus bases estarán en los métodos generales y particular de la ciencia y la línea curricular se expresará en unidades programáticas donde los objetivos, contenidos y actividades se vinculan efectivamente a la realidad circundante, de interés para los alumnos y alrededor de un motivo generador de trabajo." Venezuela A.B. 110, pág. 39.

12/ "Renovación gradual de los currículos en los distintos niveles y modalidades, asegurando la incorporación de actividades relacionadas con el conocimiento de los factores de la integración nacional y forman hábitos favorables a la participación y cooperación en el proceso de desarrollo nacional." Argentina A.B. 6, pág. 176.

"(...) habrá de afirmar los valores nacionales - sin hostilidades ni exclusivismos - y deberá fomentar en los educandos la comprensión de nuestros problemas y el aprovechamiento de nuestros recursos; esto es, habrá de vincularse a propósitos y necesidades de desarrollo para contribuir así al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura." México A.B. 62, pág. 38.

13/ "Creación de un sistema de radio y televisión educativo que contribuya a la extensión de la acción escolar y al mejoramiento e integración de sus distintos niveles." Argentina A.B. 6, pág. 176.

"Desarrollar gradualmente nuevas estrategias para impartir la educación: (...) la universidad abierta, el estudio por correspondencia u otros sistemas modernos de enseñanza." Venezuela A.B. 108, pág. 46.

14/ "(La comunidad) de este modo podrá proporcionar las oportunidades indispensables para la realización de las prácticas de los estudiantes, ya que el trabajo no puede ser aprendido en situaciones abstractas y artificiales." Perú A.B. 81, pág. 26.

15/ En los análisis críticos aparecen más bien cuestionamientos con respecto a las deficiencias de las actividades de taller: "En la mayoría de los esquemas de entrenamiento vocacional se dedica demasiado tiempo al trabajo de clases en el aula y el entrenado encuentra dificultad para relacionarlo con su trabajo de taller donde aún persiste la atmósfera del aula." Tett A.B. 90, pág. 7.

En otras formulaciones aparece sancionada la función mediatizadora de la realidad de los programas y textos: "Revisión permanente (...) del contenido de los planes, programas y libros de texto, con el objeto de acrecentar su vinculación a las necesidades, intereses y capacidades reales de la población." México A.B. 62, pág. 42.

16/ "(...) en áreas muy variadas y modificables de acuerdo con la región (...)." Argentina A.B. 7, pág. 41.

"(...) responderá (el diseño curricular) a los intereses y expectativas de cada región (...)." Venezuela A.B. 110, pág. 60.

"Regionalización de las decisiones que permitan conciliar los propósitos de la educación nacional con los requerimientos de la comunidad y desconcentrar la administración y la responsabilidad de sus servicios." México A.B. 62, pág. 41.

17/ "Considerando que cualquier proyecto de reforma a la educación debe basarse en la investigación de las necesidades educativas de cada región (...) los planes de estudio (...) deberán ofrecer diferentes opciones a fin de que puedan aprovecharse técnica y racionalmente los recursos naturales propios de las diferentes regiones del país." México A.B. 55, pág. 118.

18/ "(...) creación de nuevas modalidades, orientaciones, especialidades y carreras en los niveles medio y superior, incorporación de la formación profesional y técnica a todas las modalidades del sistema y de acuerdo con las necesidades del desarrollo." Argentina A.B. 6, pág. 174.

"La creación de nuevas industrias y la expansión de otras da pie al surgimiento de un número cada vez mayor de oportunidades de empleo." Venezuela A.B. 108, pág. 5.

19/ "(...) que permitan el libre tránsito interdisciplinario de los estudiantes (...) y una decisión mejor fundada sobre su propia vocación." México A.B. 62, pág. 35.

"En cualquier momento el joven podrá reingresar al sistema y acceder a sus niveles superiores." Argentina A.B. 7, pág. 42.

20/ Sobre este tema puede consultarse Tedesco, Juan Carlos. Educación e industrialización en Argentina, DEALC/1, CEPAL - UNESCO - FICD, Buenos Aires 1977.

21/ La diferencia entre educación tecnológica y educación técnica se desarrolla más adelante.

22/ La opción por una educación tecnológica permitiría además una mayor autonomía relativa del sistema educativo con respecto a los requerimientos de recursos humanos. Por otra parte facilitaría la recalificación permanente de los egresados en respuesta a las modificaciones derivadas de los avances tecnológicos.

III. FUNCIÓN POLÍTICA DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE-CONTENIDOS EN LOS PROYECTOS DE REFORMA DE LA E.M.

La política constituye la segunda dimensión de análisis de la función social de los proyectos de reforma de E.M. En este capítulo se pregunta por el tipo de formación que la E.M. reformada procura proporcionar para la integración de los alumnos en las estructuras de poder. En otras palabras interesa conocer si los procesos de aprendizaje definidos en los distintos proyectos están destinados a capacitar para una participación política activa o por el contrario, para una integración pasiva, para una aceptación acrítica de las estructuras de poder vigente.

La edad de los alumnos hace de la E.M. un nivel en el que el examen de esta función cobra mayor relevancia que en los anteriores. El adolescente se aproxima a la mayoría de edad, signada por la posesión oficial de los derechos políticos de elegir y ser elegido. Esto convierte a la formación política en una fuente explícita de preocupación en la formulación de planes para este nivel. Los alumnos de E.M. a diferencia de los de primaria, manifiestan su pensamiento e interés por la política, lo que muchas veces se traduce en un comportamiento político público y concreto. Son numerosos los casos en distintos países de la región, en los que los alumnos de E.M. han tenido una presencia política, en forma independiente o ligados a los movimientos estudiantiles universitarios. Esto hace evidente que la programación de comportamientos políticos no tiene sólo una influencia futura. Por el contrario, los procesos de aprendizaje están influyendo en forma directa en la mayor o menor participación de los estudiantes en la actividad política contemporánea, sobre todo en los años superiores de la E.M. La función económica, que anteriormente analizábamos, tenía una significación más mediata en el accionar de los propios alumnos, más allá de lo que significa como postergación de su inserción en el mercado de empleo.

Los resultados del análisis se presentan siguiendo el mismo esquema que se utilizó en el capítulo anterior: objetivos, pautas de acción, juicios sobre coherencia y superación y, por último, comentarios sobre las propuestas.

Objetivos

Al analizar la función política de los procesos de aprendizaje nos encontramos con uno de los 'tabúes' de la educación. Esto se manifiesta en casi todos los proyectos de reforma. Por regla general, los sistemas educativos se ocupan de asegurar expresamente la neutralidad política, al igual que la religiosa. Las visiones o presentaciones de la educación como un servicio puramente técnico, son la máxima expresión de este ocultamiento. Esto explica, en parte, que en los respectivos proyectos se dedique a esta materia una extensión claramente menor que a los aspectos económicos examinados. En general los objetivos políticos de la E.M. se encuentran en la formulación del Plan Nacional de Educación y sólo en menor medida en la formulación de los planes específicos para este nivel.

Salvando las formulaciones particulares de cada proyecto se puede detectar un objetivo general común para todas las reformas. Este objetivo, formulado como objetivo general de un proceso de aprendizaje institucionalizado en la E.M., pue-

de anunciarse de la siguiente manera: capacitar para la participación en una sociedad democrática 1/.

La comprensión de la democracia y del sentido de la participación es indudablemente muy distinta según el proyecto de que se trate. El de Perú, por ejemplo, pone especial énfasis en una participación que debe dar origen a un sistema de poder estructuralmente distinto al que existe en el momento de la reforma. La participación y la democracia darán lugar a un gobierno que efectivamente sea representante de las mayorías y de sus intereses. Además la democracia como concepto implica el ejercicio de la soberanía, independiente de toda tutela o dominación externa 2/.

En los otros proyectos las formulaciones son distintas, enfatizan otros aspectos, pero en general afirman el valor de la democracia y la importancia de la educación, y de la E.M. en especial, como instrumento para lograrla o profundizarla 3/.

Sucede, en este caso, algo parecido a lo observado en las formulaciones del objetivo general de la función económica: con términos muy similares se expresan contenidos políticos en el fondo distintos y en ciertos casos, opuestos. Probablemente son muchas las razones para que ocurra, aunque no es ésta la oportunidad para analizarlas.

El objetivo general expuesto se explicita en dos tipos de objetivos específicos íntimamente ligados entre sí. El primero es contribuir a que los alumnos asuman un creciente interés y compromiso con la vida política local y nacional. El segundo, crear en los alumnos aptitudes para la discusión y la participación.

El primer objetivo específico se traduce en la necesidad de incorporar la vida política nacional al sistema educativo de manera tal que, al mismo tiempo que éste recibe una dinámica externa, los alumnos puedan ir desarrollando durante los procesos de aprendizaje su compromiso conciente con la sociedad. Es decir, este objetivo plantea una modificación de las relaciones entre sistema educativo y sociedad como manera de que los alumnos asuman una inserción social distinta de aquella para la que hasta el momento han sido preparados por la E.M.V. El análisis crítico que por regla general lo fundamenta se refiere a la distancia que existe entre la vida política nacional y lo que sucede en las aulas o salas de clases. En este caso se procura que el alumno se forme interesándose por el mundo que lo rodea y encuentre en él una fuente de compromiso al mismo tiempo que de conocimiento 4/.

El segundo objetivo específico que se detecta en los proyectos no se refiere tanto a las modificaciones del aprendizaje en relación con su contexto sino a la vida escolar, a las relaciones sociales en las cuales se desarrolla este proceso. En este sentido este objetivo se fundamenta en un análisis crítico de la relación docente-alumno, como del contexto autoritario y jerárquico en el que ésta tiene lugar.

En este caso se parte de la base de que los procesos de aprendizaje no se reducen a la 'transmisión de conocimientos' sino que además los hábitos, los comportamientos sociales, se van configurando en el tipo de relación social en la cual se integra al estudiante. Indudablemente no se puede separar el contenido de los aprendizajes de la forma en que éstos se imparten. Lo que sí puede ocurrir es que exista contradicción entre la orientación de los contenidos del

aprovechados y la forma de transmitirlos. Frente a esta posibilidad cabría preguntarse si los contenidos tienen más influencia que las relaciones en las cuales son manejados. Pero no es éste el momento de responder esta pregunta.

El objetivo comentado se refiere fundamentalmente a la forma que deberán asumir las relaciones sociales en la escuela o liceo, entendiendo que las definiciones sobre los contenidos se tomaron en el objetivo específico anterior. En este caso se propone contribuir a formar un ciudadano participativo mediante experiencias democráticas durante su paso por la E.M. El énfasis que cada proyecto pone en esta materia es indudablemente distinto, pero aparecen referencias explícitas en todos ellos 5/.

Los dos objetivos se encuentran estrechamente ligados entre sí y sería difícil imaginar uno sin el otro. Pero no son caras de una misma moneda, como pudo parecer en el análisis anterior. Ambos suponen una modificación sustancial de las concepciones de aprendizaje de la E.M.V., con la única diferencia de que, aparentemente, el primer objetivo requiere a su vez una modificación del contexto social para poder llegar a materializarse. En este trabajo se omiten las referencias al contexto en el que estas reformas se producen, que permitirían apreciar con mayor justeza la profundidad de este objetivo en cada uno de los proyectos. De todas maneras el análisis de las definiciones sobre los procesos de aprendizaje da cuenta, bastante ajustadamente, tanto de las transformaciones educativas como de las sociales que éstas suponen.

Pautas de acción

Para el análisis de las pautas de acción contenidas en los proyectos de reforma se distinguen, al igual que en el capítulo anterior, currículum, administración y estructura. En la exposición de la función política, la íntima relación que existe entre estos tres aspectos permite obviar en muchas ocasiones las referencias específicas a los textos sobre los cuales se basa el análisis.

a) Pautas de acción relativas a programas

Las referencias a programas parecerían relacionarse más directamente con el primer tipo de objetivo específico antes mencionado. En este sentido, la racionalidad del objetivo estaría imponiendo la necesidad de buscar una articulación estrecha entre la escuela y la comunidad que la rodea, susceptible de traducirse en una modificación de las temáticas y de su forma de presentación. Es decir, sería coherente con el objetivo que los núcleos de información en los aprendizajes estuvieran constituidos por problemas propios de la comunidad en la que se encuentra la escuela o liceo y en la que vive el alumno. Sin embargo, son muy escasas las referencias de los proyectos en este sentido; la mayoría hace sólo hincapié en la actualización de los conocimientos científicos impartidos 6/.

La introducción de la vida política nacional en la educación media supondría que la información sobre la coyuntura nacional constituyera uno de los pilares de la actividad cotidiana en la escuela. En general, esta temática está excluida de los programas y también de los proyectos de reforma 7/.

La forma de determinación de los contenidos constituye otra temática excluida de los proyectos. No se encuentran referencias que permitan suponer que los

programas pasarán a tener el carácter de 'semi-estructurados' con el objeto de permitir la intervención de los alumnos en su elaboración 8/.

Siguen proponiéndose por regla general programas 'uniformes', generales para las distintas regiones y tipos de alumnos. Estas dos características que se mantienen en los proyectos hacen muy difícil pensar en una adaptación de los programas a las realidades en las cuales se debate efectivamente la problemática nacional.

Por otra parte no se detectan pautas que tiendan a superar la presentación 'atomizada' de la realidad propia de la E.M.V. La parcelación en disciplinas indudablemente dificulta la comprensión de la realidad inmediata, que requiere una aproximación global. Si a esto se suma que los contenidos están muy alejados de la realidad nacional y del estudiante, no es posible prever un cambio en cuanto a la incidencia de los programas en relación con los objetivos políticos de la reforma 9/.

En el examen de algunos planes de estudio y programas que forman parte de las etapas de implementación de la reforma, se ratificaron las conclusiones anteriormente señaladas. Además no se encontraron grandes variaciones en cuanto al tipo de visión de la realidad que la reforma supone o el carácter científico de la información. Se hizo un somero examen de dos disciplinas, ciencias sociales y literatura, que se consideran más directamente ligadas con el objetivo que se analiza. La conclusión a que se arribó es que ni la concepción de historia ni la de literatura se han modificado sustancialmente.

En los nuevos programas la historia sigue enseñándose de manera puntual, como una serie de hechos aislados entre sí, encarnada en gobernantes, generales o intelectuales, que van conformándola 10/. No hay en ningún caso una concepción estructural de la historia que suponga un análisis no de los personajes sino de las fuerzas sociales que intervienen en la configuración de los hechos históricos. En ningún programa se encontraron señalamientos que enfatizen una visión histórica más integral, más dialéctica, inserta en los condicionamientos sociales y económicos en los que se ha debatido la mayor parte de los países de la región. A este respecto, la mayoría de los planes de estudio proponen medidas para actualizar los contenidos. Se intenta, por ejemplo, que la asignatura historia llegue a incluir el tiempo contemporáneo, frente a una realidad generalizada en la región, donde sólo se alcanzaba hasta la primera guerra mundial en el mejor de los casos. Se encuentran referencias también a la intención de privilegiar la historia nacional y latinoamericana, frente a una historia que estuvo referida fundamentalmente a países extranjeros.

En síntesis, en relación con la historia no se detectan cambios fundamentales en materia de programas; por regla general se mantiene la concepción tradicional en la que 'lo histórico' no constituye un instrumental básico para comprender la realidad actual.

En relación con la literatura ocurre algo parecido 11/. Los programas reformados por regla general continúan poniendo énfasis sobre el conocimiento de obras de autores famosos y notables. En los actuales programas se incluyen mayores referencias a autores nacionales y latinoamericanos pero no se alcanza a modificar la concepción de la formación literaria centrándola más en la creación y la comprensión estructural de la obra. Los programas no parecen tampoco orientados a que el alumno adquiera una metodología de lectura y de análisis, con el

objeto de iniciarlo en la crítica literaria y no sólo informarlo, para que posteriormente pueda llegar a conocer otras obras de manera más comprensiva.

Lo que ha sido observado en estas dos materias puede predicarse con mayor razón en las demás disciplinas que integran los planes de estudio de la E.M. reformada. Por regla general, se han actualizado contenidos pero no se han modificado en forma sustancial las concepciones de ciencia sobre las cuales se fundan los distintos programas. La inclusión de nuevas materias no asegura tampoco una presentación 'pluralista' de la realidad, más acorde con una formación crítica y participativa.

En síntesis, en materia de programas los proyectos de reforma incluyen escasas referencias, más allá de la necesidad de modernizarlos o actualizarlos. Examinados los programas reformados no se aprecian innovaciones sustanciales que permitan asegurar que contribuirán significativamente a la consecución del objetivo político comentado.

b) Pautas de acción referidas a técnicas metodológicas

Las técnicas metodológicas se encuentran más directamente ligadas con el primer objetivo específico señalado. Se refieren especialmente al desarrollo de aptitudes para la discusión y participación. Las pautas de acción en consonancia con este objetivo debieran propender a la creación de relaciones sociales, de aprendizaje, que fueran prácticas de participación para la incorporación a una sociedad democrática.

Examinados los proyectos, algunos planes de estudio y programas y textos normativos posteriores a las reformas, el panorama que se encuentra es una ausencia casi total de medidas sobre este aspecto. Aparecen de manera dispersa algunas referencias que se presentan como sugerencias para el docente. Por ejemplo, la utilización de técnicas grupales, algunas experiencias de trabajo con la comunidad, visitas y vinculaciones con el mundo circundante. Todas estas indicaciones podrían hacer pensar en una intención de modificar las relaciones 'áulicas' predominantes en la E.M. VIGENTE. Sin embargo, son claramente insuficientes como para postular una tendencia en los proyectos a superar un tipo de relación docente-alumno propia de las técnicas de aprendizaje de carácter 'directivo'. Aunque existen diferencias en los distintos proyectos, la tónica general es bastante homogénea. 12/.

En el examen detallado de los programas reformados no se aprecia una superación de las relaciones autoritarias o directivas a pesar de algunas referencias a la necesidad de cambiar el rol del docente, hechas en forma colateral. Cuando se recomienda una mayor consideración del alumno, no significa una superación de la directividad de los procesos de aprendizaje de la E.M.V. ni de la preeminencia de las formas magistrales de docencia 13/.

Ligadas con la directividad se encuentran las normas sobre el trabajo grupal de los alumnos. Por regla general, no se aprecia que la introducción de técnicas de dinámica grupal contribuya a superar las formas individuales de trabajo predominantes en la E.M.V. Estas técnicas no alcanzan a modificar las normas de evaluación, promoción y disciplina en las que se expresan precisamente la consideración de que el trabajo personal es el único reconocido como válido en el ámbito escolar 14/. Esta situación contribuye a acentuar la directividad en las relaciones profesor-alumno, porque este último no tiene otra referencia más allá de la personal del profesor, sea este docente o directivo.

La ausencia de pautas sobre las relaciones está mostrando la continuidad de procesos de aprendizaje destinados a 'internalizar' en los estudiantes relaciones sociales de subordinación: por una parte se acepta que una persona tiene la autoridad o el poder y por otra, a la mayoría sólo le cabe cumplir las órdenes para ser reconocida y valorada. Casi en ninguno de los proyectos se encuentran pautas que cuestionen esta internalización y reemplacen las relaciones por otras 'democráticas' en las que los roles estereotipados se hagan rotativos y los alumnos pasen a tener mayor participación y responsabilidad en la marcha de su propio aprendizaje 15/.

En síntesis, en materia de técnicas metodológicas no se encuentran pautas en los proyectos que permitan suponer una modificación de las relaciones de los sujetos entre sí y de éstos con la realidad que los rodea. Por el contrario pareciera ser que se sancionan las relaciones autoritarias en las cuales la E.M.V. se ha venido desarrollando, en lugar de proponer la internalización de relaciones de cooperación, como podría esperarse a partir de los objetivos formulados.

c) Pautas de acción referidas a la administración

La administración representa un contexto en el cual se desarrolla el currículum antes analizado. A pesar de la estrecha relación que existe de hecho entre las formas administrativas y programas y técnicas metodológicas, se puede admitir entre ellos una relativa autonomía y por lo tanto la posibilidad de que exista o no coincidencia entre las concepciones que los inspiran a unas y a otros.

La racionalidad de los objetivos en relación con la formación política estaría requiriendo que la administración por una parte se abriera a la comunidad en la cual se inserta, y por otra estableciera en su interior relaciones democráticas. El análisis de los proyectos no permite apreciar pautas de acción que tiendan a modificar sustancialmente la modalidad 'burocrática' de la administración de la E.M.V.

En esta materia, como en las anteriores, los proyectos presentan distintas graduaciones, tanto en el análisis crítico que fundamenta las reformas como en las propuestas que se formulan. A pesar de esto, en ningún caso se aprecian lineamientos de acción que configuren una real alternativa, salvo en la reforma peruana donde se propone una de 'nuclearización' de la educación que, de llevarse a la práctica, indudablemente significaría una superación de la situación actual 16/.

La reforma peruana representa una alternativa frente a una administración 'autónoma' o cerrada ante las fuerzas sociales de la comunidad. La idea de núcleos de conducción a distintos niveles ubicados regionalmente constituye además una propuesta de descentralización de los poderes de decisión 17/. En otros proyectos se encuentran también pautas de descentralización, pero no implican necesariamente una socialización del poder; sólo son medidas de racionalización administrativa 18/. Tampoco suponen la apertura a otros sectores sociales tradicionalmente excluidos de la administración educativa. La mera consulta de opinión es una medida que no puede ser considerada como pauta destinada a proporcionar participación en la conducción del sistema de E.M. 19/,

La reforma peruana representa una importante modalidad de apertura y de delegación del poder a niveles de acción más próximos a los procesos de aprendizaje concretos. De todas maneras mantiene una rígida jerarquización de funciones y

responsabilidades, al igual que el resto de los proyectos de reforma. En ningún proyecto, incluido el peruano, se encuentran pautas que establezcan una 'democratización' de la administración, que transformen las responsabilidades unipersonales en grupales o sectoriales y ubiquen en la base el control de la gestión. Es decir, no aparecen propuestas en las que el principio democrático de delegación de responsabilidades se materialice en la presentación de la rendición de cuentas de una gestión frente a quienes son en definitiva los sostenedores y beneficiarios de la misma. Indudablemente es la reforma peruana la que se acerca a una gestión de este tipo 20/.

En otras palabras, por regla general, se encuentran en los proyectos muy pocas pautas destinadas a modificar sustancialmente el tipo de administración cerrada y jerarquizada propia de la E.M.V. Dejando de lado la excepción expresamente señalada, los proyectos y los textos que los explicitan no contienen una alternativa claramente formulada a la administración burocrática anterior 21/.

d) Pautas de acción referidas a la estructura

La estructura será más coherente con los objetivos enunciados en la medida que permita por una parte mayores posibilidades de elección al alumno, y por otra, posibilidades mayores de modificar las opciones anteriores. En otras palabras, una estructura que permita al alumno construir su propio curriculum, en la que primen fundamentalmente materias, disciplinas o actividades optativas y donde las elecciones no signifiquen un obstáculo para cambiar de orientación posteriormente.

En el examen de los diferentes modelos (ver gráfico de estructuras) se puede observar que aquellos sistemas en los que se posterga la opción profesional al máximo y al mismo tiempo se ofrece una formación básicamente tecnológica o polivalente, permitirán más fácilmente el cumplimiento de los objetivos políticos comentados. En términos generales el análisis realizado con motivo de la función económica es aplicable a este caso. Se detecta una tendencia común en dirección a la realización de los objetivos, aunque existen diferentes grados de aproximación, desde la reforma peruana que postula una máxima flexibilidad, hasta la chilena, que establece dos ramas - en forma prematura - sin perjuicio de las normas de articulación que pueda contener.

En síntesis una estructura flexible aparece como más adecuada a los objetivos de formación para la participación, por cuanto permite que el alumno intervenga en la conformación de su propio curriculum. En términos generales, pareciera que los distintos proyectos tienden hacia grados de flexibilidad mayores que los que se apreciaban en la E.M.V. 22/.

Comentarios

Del análisis de los distintos aspectos que definen los procesos de aprendizaje se puede concluir que existe coherencia entre las distintas pautas, con excepción de aquellas relativas a la estructura. Las pautas de acción, por regla general, sancionan el curriculum y una administración que no favorece la participación y por lo tanto tampoco forma para una integración activa en una sociedad democrática. Esto muestra que en general existe 'contradicción' entre objetivos y pautas de acción, un alto grado de incoherencia entre ambos niveles de explicitación.

En este sentido la mayoría de los proyectos formulan objetivos que son superadores de la realidad de la E.M.V. Por el contrario las pautas de acción son una reproducción de las de la E.M.V., con la sola excepción de aquellas que se refieren a la estructura. Esto permite concluir que los proyectos no aseguran efectivamente que por la contribución de procesos de aprendizaje 'renovados', el estudiante adquirirá una formación política distinta de aquella que se le ha venido proporcionando hasta el momento. Es decir, se continuaría formando para una inserción pasiva, para una integración no participativa y acrítica en la estructura de poder vigente en los respectivos países.

Luego del examen de las tendencias dominantes en los distintos proyectos de reforma sobre la manera de encarar la función política de la E.M., se realizarán algunos comentarios críticos generales.

En primer lugar pareciera que la mayoría de los proyectos no supera el tabú sobre 'educación y política'. En general no se encuentra en ellos una consideración explícita del concepto de formación política de los estudiantes de E.M., dejando el tema en el implícito de entender política como actividad partidista. Sin un abordaje explícito y profundo de la dimensión política como fundamento del saber y del actuar, los mismos objetivos enunciados pierden toda sustantividad.

En segundo lugar, muy ligado con lo anterior, no explicitan lo que debiera entenderse por formación 'crítica'. A lo largo de los proyectos no se plantea un nuevo concepto de ciencia de la educación, ni la manera como las distintas disciplinas científicas pueden ser utilizadas para desarrollar un aprendizaje centrado en la investigación y experimentación directa del alumno. No se encuentra por regla general una resolución distinta de los problemas pedagógicos más allá del tradicional esquema de trasladar una 'información' científica para que sea conocida o memorizada por los alumnos. Por regla general se omiten referencias importantes a la formación crítica, como asimismo se excluye la problematización, la discusión y la participación como actividades valorables y reconocidas como pertinentes en la escuela o liceo.

En tercer lugar, los proyectos no contienen referencias a una lectura política de los propios procesos de aprendizaje, no incluyen consideraciones sobre el manejo del 'poder educativo' dentro y fuera del colegio. Las observaciones críticas a las relaciones profesor-alumno son hechas desde una perspectiva de modernización y actualización de la educación, pero en ningún caso se enfocan como un problema de distribución del poder en el interior del sistema educativo. Por otra parte, la consideración de la necesaria 'neutralidad política' de los profesores en el momento en que ejercen la docencia se presenta como una regla elemental, aceptada tanto por los propios docentes como por los alumnos. Este hecho contribuye a mostrar, desde otro punto de vista, el temor a tratar la formación política del estudiante de una manera integral y en forma participativa, permitiendo que el pluralismo de posiciones se constituya en el eje de este proceso.

Esto nos lleva a una cuarta consideración sobre tratamiento de la función política. Como trasfondo pareciera existir con motivo de esta temática en todos los proyectos una representación del alumno que no se distingue del infante. Se puede pensar que se supone al adolescente con muy poca capacidad para discernir sobre sí mismo y sobre el destino político de la nación. Es decir, pareciera que se tiene como referencia a un niño que debe ser guiado como en la escuela primaria, cualitativamente distinto de un estudiante universitario. Esto estaría explicando la poca preocupación de los proyectos, salvo el de Perú, por la partici-

pación de los estudiantes en la vida de la comunidad, por la organización estudiantil en el interior del colegio, por la exigencia de pluralismo, por el establecimiento de una amplia libertad de cátedra, etc. Todo esto pareciera ser una problemática universitaria, pero cabe preguntarse si no correspondería dado el grado de madurez de los alumnos, plantearse estos temas en la E.M. En síntesis, pareciera que los proyectos no toman en serio la formación ni la participación política de los estudiantes de la E.M. y optan por postergar el 'problema' manteniendo la situación vigente, o bien se enuncian objetivos sin su correlato en materia de pautas de acción.

Por último aparentemente los proyectos parten del supuesto de que el sistema de la E.M. actúa como único agente de formación política y que el hecho de que ésta se produzca o no, se resuelve en el aislamiento del liceo. Prácticamente los proyectos no incluyen consideraciones sobre el peso que posee en la formación del estudiante su experiencia política cotidiana, su acceso a los medios de información, su experiencia política en el seno de la familia o del barrio, etc. Los proyectos no tienen en cuenta la creciente politización de la región y el despertar de la adolescencia a este tipo de inquietud. El estudiante, de hecho, se está formando políticamente en gran medida fuera del liceo; y al mismo tiempo, los procesos de aprendizaje con su aparente neutralidad constituyen una de las manifestaciones más concretas y palpables que le toca enfrentar. En este sentido, aún la postergación de esta problemática está llamada a tener una importante repercusión en el comportamiento político de los estudiantes y egresados de la E.M.

NOTAS

1/ "Recibir una formación ciudadana adecuada a una sociedad democrática." y "Establecimiento de un proceso formativo en una serie de actitudes y valores que fortalezcan el sistema democrático (...)." Venezuela A.B. 104, pág. 67.

"(...) infundir el conocimiento de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la sociedad (...)." México A.B. 70, pág. 5.

"orientada al ejercicio responsable de la libertad y a la práctica de la democracia (...)." Argentina A.B. 7, pág. 37.

2/ "Imprimir a los actos de gobierno un sentido nacionalista e independiente sustentado en la firme defensa de la soberanía y dignidad nacionales." "En lo social, esta dominación exterior ha significado la subordinación a decisiones foráneas no inspiradas precisamente en el interés del pueblo peruano, sino en el afán de lucro que prosperó a costa de la pobreza de los trabajadores, reducidos a condiciones humanas ínfimas. (...) En lo cultural la dependencia se ha proyectado en hábitos imitativos que traducen una suerte de colonialismo mental, que invalida la creatividad y la posibilidad de una cultura con fisonomía propia." Perú A.B. 81, pág. 6 y 12/13.

3/ "Objetivos: Fomentar en los alumnos el cultivo y comprensión de los principios de la nacionalidad que afirmen su identidad nacional, promuevan la solidaridad y favorezcan la convivencia latinoamericana y mundial. Formar individuos capaces de comprender, juzgar y adoptar crítica e inteligentemente las normas y valores de la sociedad donde actúen (...) Propiciar la formación de ciudadanos concientes de sus deberes y derechos, capaces de participar en la vida democrática y en la solución de los problemas de la comunidad regional y nacional." Venezuela A.B. 110, pág. 44/45.

4/ "(...) crear y fortalecer la conciencia de la nacionalidad (...); fomentar el conocimiento y respeto a las instituciones nacionales (...)." México A.B. 60, pág. 4.

"(...) ampliación de contactos sociales (...) experiencias directas de observación (...)." Venezuela A.B. 110, pág. 37.

"El sistema escolar debe posibilitar al educando (...) la participación activa en la sociedad (...)." Argentina A.B. 9, pág. 7.

5/ "(...) fases bien definidas (...): - Socialización para la formación voluntaria de grupos y ampliación de contactos sociales, motivos que el aprendizaje utiliza como trabajos de equipo, experiencias directas, de observación, excursiones e investigaciones." Venezuela A.B. 110, pág. 37.

"(...) al Estado le interesa impulsar una cultura crítica y democrática. Una cultura crítica, es decir, actividades intelectuales y artísticas que sean en esencia, creadoras y no puramente receptoras, y una educación analítica que no se conforme con la repetición mecánica de los conceptos adquiridos." México A.B. 62, pág. 10/11.

"Es preciso entonces llevar las manifestaciones de la cultura nacional y universal (...) a los distintos sectores sociales, cualquiera que sea el lugar donde puedan aprender algo útil para su vida práctica, apreciar los valores culturales, ejercer la inteligencia crítica y estimular su participación solidaria con los compromisos democráticos del país." México A.B. 62, pág. 15.

6/ "Las acciones que se emprendan deben superar la resistencia a las innova-

ciones, sobre todo de los grupos conservadores que no toman en cuenta la evolución tecnológica." Venezuela A.B. 109, pág. 13.

"(...) exigencias con respecto a los cambios científicos y tecnológicos de la época." Venezuela A.B. 110, pág. 33.

7/ En algunos casos el análisis de coyuntura se entiende como actividad partidista: "no podrá realizarse ninguna actividad de proselitismo partidista en los lugares dedicados a la enseñanza. Tampoco se permitirá la propaganda de doctrinas contrarias a la nacionalidad o a los principios democráticos consagrados en la Constitución." Venezuela A.B. 111, pág. 13.

En la mayoría de los casos se excluye toda mención a la discusión política

8/ En este sentido, la máxima concesión es permitir la participación del docente en la adaptación de los programas, lo que sucede además en muy pocos casos: "El currículo (...) será completado por cada unidad escolar adaptándolo así a las circunstancias regionales y locales. Ello estimulará la creatividad de los docentes y salvaguardará al mismo tiempo la unidad nacional del sistema, las necesidades regionales y la libertad académica." Argentina A.B. 7, pág. 47.

9/ En ninguno de los planes de estudio consultados se aprecia una superación con respecto a la forma atomizada de organizar los contenidos por materias o disciplinas. Los únicos avances en este sentido proponen agrupar algunas disciplinas en áreas, lo que significaría una mayor coordinación entre los docentes.

10/ Se ha consultado para este análisis los programas de historia de Chile y Perú. Se realizaron también entrevistas informales con docentes que dictan esa asignatura y se analizaron los textos que utilizan los alumnos.

11/ Para este análisis se utilizó el mismo material que se menciona en la nota anterior.

12/ "Ofrecer oportunidades para el desarrollo de las experiencias sociales, con el propósito de que el estudiante obtenga los elementos que necesitará para su formación personal y el desempeño responsable de las funciones que se le asignen." Venezuela A.B. 107, pág. 4. Ver también el texto citado en 5/.

13/ Es común encontrar en los proyectos y programas referencias que proponen más bien un perfeccionamiento del rol tradicional del docente: "Entrenar a los maestros en el arte de preparar boletines, pizarrones, exposiciones atractivas, programas de noticias y otras actividades similares." Venezuela A.B. 108, pág. 63.

14/ En ninguno de los proyectos se proponen modificaciones sustanciales con respecto a las normas de promoción, calificación y disciplina.

15/ En general se marcan límites que tienden a reforzar el rol pasivo del alumno: "(El alumno debe) practicar una conducta prudente y de respeto hacia las normas de seguridad individual y colectiva; (...) respetar los derechos, deberes y opiniones de los demás." Venezuela A.B. 110, pág. 49/50.

16/ El sistema nuclear contribuirá a superar dos rasgos fundamentales de la administración vigente: "una educación confinada en los recintos de los establecimientos de enseñanza o escuelas, que han funcionado generalmente a manera de enclaves dentro de la comunidad" y "una proliferación de escuelas desconectadas entre sí, directamente dependientes de la red administrativa centralizada del sector (...)." Perú A.B. 81, pág. 134. Para una mayor información sobre el sistema nuclear se puede consultar el capítulo "Concepción General de la Organización de los Servicios Educativos: El Sistema Nuclear" en el texto mencionado.

17/ Entre las características del modelo educativo nuclear, se menciona: "apoyo del gobierno central a la participación y responsabilidad crecientes de la

comunidad con miras a la autogestión comunal de los servicios educativos." Perú A.B. 81, pág. 147.

18/ "Descentralización de la administración escolar: supone la transferencia de los servicios educativos a las provincias y una mayor autarquía de las unidades escolares y de los niveles intermedios de conducción, reservándose para el Ministerio de Cultura y Educación las funciones de orientación normativa, coordinación de la investigación y del planeamiento y asistencia técnica." Argentina A.B. 7, pág. 35.

Sin embargo, un ejemplo claro de que no se plantea la socialización del poder es el siguiente: "El Comité puede separar del cargo a los nombrados (supervisores nacionales, rectores, directores y prefectos) por: (...) c) la adopción de criterios y conductas personales que estén en abierta pugna y oposición con los lineamientos generales de política educativa señalados por el Ministerio de Educación Nacional." Colombia A.B. 32, pág. 135.

19/ En las etapas de elaboración de algunos de los proyectos analizados se realizaron consultas de opinión - por ejemplo, Venezuela, Chile y Argentina -. Sin embargo estas medidas no significan una participación orgánica que implique la transformación de la administración vigente. Se entiende por participación orgánica aquella sin la cual el sistema no puede operar, que es indispensable para su funcionamiento.

20/ "El núcleo será el vehículo coordinador de las acciones educativas que se realicen en una comunidad, siendo su función de coordinación la fuente de unidad y coherencia de la educación." "El Consejo Educativo Comunal, integrado en partes iguales por representantes de las familias, de las organizaciones de los trabajadores, de las asociaciones comunales, de las autoridades locales, y designará anualmente al director del núcleo (...)." Perú A.B. 81, pág. 140/142.

21/ Casi todos los proyectos se plantean en este campo sólo una racionalización administrativa y no modifican ni la división del trabajo, ni la asignación de responsabilidades, ni los sistemas de control propios de la administración de la E.M.V.

22/ "Otras características del sistema están constituidas por su capacidad de adaptación y su flexibilidad." Argentina A.B. 7, pág. 47. Sobre esta materia se pueden consultar además los textos citados en las Notas del capítulo anterior.

IV. FUNCION DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DEFINIDOS EN LOS PROYECTOS DE REFORMA EN RELACION CON LA ESTRATIFICACION SOCIAL

En sentido estricto esta temática debió ser abierta en cada uno de los capítulos anteriores por cuanto la posición del estudiante en la estructura de clases se encuentra determinada fundamentalmente por su inserción económica y política. Se optó por destinarle un capítulo aparte, fundamentalmente teniendo en cuenta tres razones. En primer lugar, la importancia de la temática; en segundo lugar, el tratamiento específico que los propios proyectos le dan, y en tercer lugar, el hecho de constituir esta problemática en el plano de la cultura un área más o menos definida, que incluye lo que se proporciona a través de la educación, una cierta y determinada visión y comprensión del interjuego de sectores y grupos en la estructura social.

En función de esta ubicación de la temática, dependiente de las anteriores, se tratará de centrar el análisis sólo en aquellos aspectos que no han sido expresamente tratados en los otros capítulos.

La pregunta que aquí se hace es cuál es el grado de influencia y en qué sentido los proyectos se proponen que la E.M. incida sobre la comprensión que el alumno tiene de su ubicación social y la posibilidad de modificarla posteriormente. Se pregunta también acerca de la consideración que se hace de los procesos de aprendizaje como factor que influye en la movilidad social de los estudiantes, en momentos en que la expansión del nivel ha conformado una población escolar sumamente heterogénea.

Objetivos

En esta materia abundan las referencias tanto generales para toda la educación, como específicas para el nivel medio. Esto indudablemente denota que en todos los países donde se producen las reformas existen expectativas sociales que cifran en la E.M. la esperanza de una importante contribución para la modificación de la ubicación social del estudiante, independientemente de que se cumplan o no esas expectativas.

Otra tónica común es el reconocimiento de los proyectos de reforma de que enfrentan una educación media 'masificada':

"(se debe) transformar un sistema que estaba orientado hacia la educación de élites, en otro capaz de atender, manteniendo los requeridos niveles de calidad, las nuevas demandas de la educación masificada." 1/ .

Este texto es bastante representativo de cómo visualizan su punto de partida la mayor parte de las reformas. Los cuadros sobre matrícula incluidos en el apéndice muestran con bastante claridad la modificación de su magnitud que enfrentan los distintos sistemas en el momento en que plantean las reformas 2/.

Detrás de las distintas formulaciones se puede descubrir el siguiente objetivo general en relación con la incidencia de la E.M. en la estratificación social: capacitar para una nueva inserción social en condiciones de igualdad, cualquiera

sea la extracción social originaria de sus egresados:

"Aquí se pone de manifiesto el papel de la educación formal como parte de un proceso más amplio a través del cual el país busca fomentar la homogeneidad social, acrecentar las capacidades de sus habitantes y afirmar la identidad nacional." 3/.

Indudablemente las propuestas de homogeneización social, de canales de ascenso social, de la movilidad social, tienen connotaciones muy distintas según sea el contexto político y social de que se trate. Pero en todos los casos se plantea que la reforma debe abrir oportunidades de ascenso social, eliminando 'discriminaciones' tanto en el ingreso como en el momento en que el egresado se incorpora a la vida adulta. La mayor parte de los proyectos 4/ se apoya en un análisis crítico que muestra a la E.M. como factor de discriminación, que sólo apoya a las élites en la consolidación de su status y sólo posibilita el ascenso a un reducido sector de capas medias directamente ligado y subordinado a ellas 5/. En estos últimos términos el desafío que los proyectos enfrentan es muy grande.

Para la concreción de este objetivo general se pueden distinguir dos objetivos específicos, complementarios entre sí. Por una parte, contribuir a que los egresados valoricen la unidad nacional como forma de integración social; por la otra, contribuir a formar en los egresados aspiraciones de movilidad social y la convicción de que es fatible lograrla sólo por la capacidad y el esfuerzo individual.

El primer tipo de objetivo está destinado a formar en el estudiante una conciencia de unidad nacional de la que él mismo se reconoce como parte. Por regla general, este objetivo se expresa en fórmulas en las que términos como identidad nacional, cultura integrada, soberanía, independencia, tienen un lugar importante 6/. En algunos casos se habla explícitamente de integración de clases sociales o simplemente superación de intereses de grupos y de toda discriminación 7/. Este objetivo apunta a que la E.M. debe proporcionar una visión de país como unidad, por encima de todas las diferencias, ya sean étnicas, religiosas o de clases sociales. La educación media representa una ocasión, un lugar de encuentro que a juicio de los reformadores debería proyectarse hacia el futuro, como si todos los egresados fueran miembros de una 'misma familia' 8/.

El segundo objetivo es crear en el estudiante aspiraciones de movilidad social y la convicción de que bastan la capacidad y el esfuerzo individual para alcanzarla 9/.

Las formulaciones son múltiples pero en todos los casos se parte de la creencia de que, por una parte, es posible la movilidad social y, por otra, se encuentra al alcance del estudiante, dependiendo exclusivamente de su esfuerzo individual. En otras palabras, existe el supuesto de que la E.M. constituye una posibilidad real de ascenso social y que es utilizada o no para ello, según sea la predisposición de los propios estudiantes. El éxito o fracaso del alumno en los procesos de aprendizaje está mostrando el grado de utilización que se hace de este instrumento para alcanzar una ubicación social más elevada 10/. El fracaso y sus consecuencias de jerarquización social 'negativa' se convierte así en un resultado 'no querido' por la E.M.

En los distintos proyectos la formulación de estos dos objetivos en general

se encuentra separada. El primero forma parte de los enunciados sobre el conjunto del plan educativo nacional. El segundo en cambio se encuentra en diferentes lugares, aunque la mayor parte de las veces aparece incluido junto a los propósitos de 'democratización' de la E.M. o en la presentación de los planes de estudio y programas surgidos de las reformas 11/.

Pautas de acción

El examen específico de las pautas de acción referidas a la influencia de los procesos de aprendizaje en la ubicación social de los alumnos, se realiza partiendo de dos preguntas. En primer lugar, ¿En qué medida los aprendizajes se adaptan a los distintos tipos de alumnos, tanto desde el punto de vista del currículum como del de la administración y estructura? La respuesta a este interrogante nos permitirá sacar conclusiones sobre el carácter selectivo de los aprendizajes o por el contrario sobre su contribución a una integración social.

La segunda pregunta que se ha tenido en cuenta para el análisis de las pautas de acción se refiere a la visión que la E.M. propone de las relaciones entre las clases sociales: ¿Se incorpora a la actividad escolar la consideración de esta problemática de la estratificación social?.

a) Pautas referidas a los programas

El objetivo de formar en los estudiantes una conciencia nacional de manera tal que se alcance una identidad entre sus intereses y los del país, supondría programas en los cuales la realidad nacional constituyera uno de los ejes temáticos y problemáticos centrales del aprendizaje. Un somero examen de los proyectos desde esta perspectiva y de algunos programas que han surgido de las reformas, permite concluir que por regla general las innovaciones, más allá del enunciado de objetivos, no se traducen en una superación del tratamiento que la E.M.V. ha venido haciendo de esta temática. No se incorporan a los programas, por ejemplo, los procesos culturales, ni los elementos de las identidades nacionales que tienen su origen en culturas indias y negras y que forman parte importante de la historia de cada país y de América latina.

No se aprecia tampoco una reformulación del tipo de conocimiento que se transmite sobre los espacios sociales ocupados por cada país de América latina, del Tercer mundo, etc.

Uno de los elementos más significativos, frente a la propuesta de los objetivos, es la enorme ausencia que existe en los programas de temas tales como las estructuras sociales propias de cada país, de la región respectiva y sus problemas, las relaciones centro-periferia. La disciplina economía política nacional, cuando se incluye en los planes, por regla general se refiere a aspectos menos estructurales que los señalados 12/.

Estos aspectos programáticos, a pesar del escaso tratamiento que se le otorga en los proyectos de reforma, se incorporan a la denominada educación general, ya se trate de la rama Secundaria o de la Técnica. Se mantienen en el ámbito de la 'cultura general', concebida como conjunto de conocimientos o manejo de cierta información que no tiene necesariamente un referente directo en la realidad circundante en la cual se desarrolla el proceso de aprendizaje 13/.

En relación con la pregunta sobre el grado de adaptación de los programas a los diversos tipos de alumnos, a sus realidades, intereses y necesidades, el examen de los proyectos permite detectar muy escasos indicios de que ésto efectivamente se produzca. A pesar de que en ciertos casos se recomienda la flexibilización programática, no se propone una modificación sustancial de la génesis de los planes de estudio, ni tampoco una transformación del rol del profesor en el proceso de aprendizaje.. Estos dos elementos están de hecho sancionando una continuidad de la 'uniformidad' de programas generales cualquiera sean las características de los alumnos y de su región. Esta sanción de programas generales, a pesar de los márgenes de flexibilidad que a veces admiten, consagra uno de los elementos de selectividad propios y más efectivos de la E.M.V.

El programa no es tampoco 'general'; indudablemente ha sido elaborado teniendo como referencia a un grupo social determinado, con una temática que enriquece la formación de esa clase, un lenguaje y un universo que para ciertos grupos es su entorno natural. Para los jóvenes de estos grupos sociales la enseñanza media representa una prolongación de su mundo; pero para los demás que acceden a la E.M. no es representación del suyo. La 'cultura' de la E.M. pasa a ser para ellos impuesta, alejada de su realidad, de lo que pueden llegar a ser sus intereses y necesidades, como clase social distinta de aquella que los programas tienen como referente.

En otras palabras no aparece en los textos consultados un cambio del concepto de 'cultura' ni una transformación de los lineamientos programáticos en modalidades 'semi-estructuradas'. No existe una comprensión de la cultura como incitación a la persona a desarrollarse en el conocimiento y la interacción con la realidad circundante. Por ejemplo no se reemplaza la transmisión de conocimientos por actividades destinadas a 'aprender a leer', 'aprender a interpretar', 'aprender a gustar', etc. Una concepción distinta de cultura daría un mayor margen para que los distintos grupos sociales que hoy conforman la población escolar de la E.M., pudieran identificarse con ella y encontrar respuestas sobre su inserción social, presente y futura, mediante el desarrollo de un pensamiento lógico y crítico.

El carácter estructurado de los programas impide por otra parte que éstos puedan ser adecuados por el docente o los alumnos directamente vinculados al proceso concreto de aprendizaje 14/.

En síntesis, en materia de programas no se proponen cambios sustanciales en su grado de adaptación a los distintos grupos; se favorece por lo tanto la deserción o la aceptación de la imposición cultural. En relación con la visión de la realidad y de la estratificación social, son muy pocas las innovaciones: o bien se postula un tratamiento muy superficial de esta problemática o simplemente se ignora.

b) Pautas relativas a técnicas metodológicas

El segundo objetivo específico -crear aspiraciones de movilidad social y la convicción de que es factible alcanzarla mediante la capacidad y el esfuerzo individual - encuentra en los proyectos una sanción implícita que en cierta forma se ha comentado en los análisis anteriores.

La ausencia de modificaciones básicas en la relación individual profesor-alumno con todo lo que esta relación implica en materia de evaluación, promoción, disciplina, calificaciones, ingresos, etc. consagra técnicas metodológicas perfec-

ta mente coherentes con este objetivo. En este tipo de técnicas el alumno se educa en la competencia, en la promoción individual, en la jerarquización como fruto del esfuerzo y de la capacidad personal. De la misma manera en que se aprende a reconocer la capacidad personal, se aprende a distinguir entre los que tienen éxito y los que fracasan. Para algunos este aprendizaje se convierte en la auto-legitimación de su promoción individual, para otros facilita la aceptación natural de su frustración individual y familiar.

En otras palabras, las formas predominantes de trabajo individual que no se modifican sustancialmente son perfectamente funcionales al objetivo específico comentado. La continuidad del predominio de técnicas narrativas, directivas comentadas en los capítulos anteriores, complementa procesos de aprendizaje en los que no se aprecian posibles modificaciones de la realidad nacional, ni una capacidad de adaptación mayor que la anotada al analizar los programas.

c) Pautas de acción relativas a la administración

La administración es como el continente de los programas y las técnicas metodológicas. Puede existir, sin embargo, una cierta contradicción entre continente y contenido. Es decir, es posible encontrar un curriculum en una administración o conducción del sistema que no tenga sus mismas características. En los proyectos que comentamos no hay referencias a innovaciones importantes en cuanto al carácter burocrático de la E.M.V. La continuidad de una administración burocrática permite asegurar que será incapaz de adaptarse a las distintas circunstancias y grupos de alumnos que acceden a la E.M.

Los proyectos, al no contener lineamientos ni medidas innovadoras en esta materia, están de una manera u otra sancionando un tipo de conducción en la que existen áreas de competencia estrictamente delimitadas, jerarquización rigurosa de cargos y niveles por jurisdicción y autoridad, registros documentales en los que se consignan por escrito todas las actuaciones, una carrera funcionaria con la exigencia de entrenamientos específicos para el desempeño de los distintos cargos y, por último la estricta separación entre el cargo público y la vida privada. Todos estos elementos son incluidos por Max Weber en su caracterización de la burocracia y se aplican perfectamente a la administración de la E.M.V. 15/. En una sola frase diríamos que una administración burocrática es aquella en la que existe una tan estricta separación de responsabilidades que en su conjunto conforma una irresponsabilidad institucional.

Es indudable que existen variaciones entre los distintos proyectos pero en ninguno se plantea la separación de las características básicas de una administración burocrática 16/. Esto permite deducir que no se producirán grandes modificaciones a pesar de algunas medidas de descentralización que algunos proyectos incluyen 17/. En estas circunstancias no es posible pensar que la administración pueda facilitar la adaptación a la realidad del alumno ni tampoco, por su despersonalización y rigidez, colaborar en que la E.M. proporcione una visión más directa de la realidad que circunda al colegio.

Por otra parte es importante señalar que la racionalidad de una administración burocrática, en términos de condicionar la movilidad social al éxito o fracaso del alumno en su aprendizaje, es presentar a la E.M. como 'imparcial', que decide sin conocer el nombre, aspecto, origen, condición social del alumno. El alumno, a lo sumo, ve a un profesor o a un conjunto de profesores que se presentan cumpliendo órdenes superiores, encargados de aplicar a todos y a cada uno de los alumnos

una misma norma aprobada en otras instancias. Este tipo de administración contribuye a que el alumno perciba el fracaso como una incapacidad personal y no como fruto de la incapacidad de la organización educativa para atender a sus intereses y necesidades. De la misma manera, el éxito es percibido como triunfo personal, como mérito del propio alumno y no como resultado de una organización escolar que coincide con la cultura de su grupo social y le propone normas fácilmente asimilables.

En síntesis, en los proyectos se conserva prácticamente intacta la administración burocrática que tiene con el curriculum propuesto una perfecta complementariedad 18/.

d) Pautas de acción relativas a la estructura

El análisis de las pautas de acción referidas a estructura desde la perspectiva de su incidencia en la ubicación social del estudiante deberá referirse al grado de apertura para el ingreso, a los mecanismos que aseguren la permanencia del estudiante hasta el término de sus estudios y, por último, al tipo de certificación que se le proporciona, ya sea para ingresar directamente al mercado de empleo o para proseguir estudios superiores o universitarios.

En relación con la apertura del ingreso a la E.M. todos los proyectos fijan lineamientos para continuar la expansión de la matrícula hasta, en lo posible, responder íntegramente a la demanda potencial 19/. En este sentido el grado de cobertura de la demanda potencial de que se parte es muy distinto en los diversos países. Por ejemplo, en Argentina y Chile es alto y constituye una preocupación secundaria en los proyectos; mientras que es bajo en Venezuela y pasa a ser la preocupación central 20/.

Pero en materia de estructura los proyectos no se han limitado a señalar el propósito de extensión de los sistemas de E.M. sino que por el contrario han introducido una importante tendencia: el aumento de la escolaridad básica o fundamental. Es precisamente esta modificación de la estructura una de las innovaciones más significativas de las reformas. La prolongación de la escolaridad obligatoria a 8 o 9 años indudablemente contribuye a la 'democratización' de la E.M. entendida como un período de escolaridad que se prolonga desde el 7mo. al 12avo. año. Esta modificación está destinada a aumentar significativamente los niveles de ingreso. La racionalidad de esta innovación puede ser entendida como un aporte a la homogeneización social, en la medida en que reduce la brecha respecto de aquellos que ni siquiera alcanzaban a completar el nivel primario.

Desde el punto de vista de los reformadores, otra consecuencia de esta prolongación de la escolaridad obligatoria es eliminar las tasas de pérdida entre un nivel y otro. Es decir, mejorar la articulación entre básica y media. Así entendida, la medida también contribuiría a extender los servicios de E.M. a un mayor número de población.

Es importante contextualizar estas pautas relativas a la expansión, en una etapa de la evolución de la E.M. en la que se alcanzan tasas absolutas de escolarización antes inusuales en todos los países. Todas las reformas tienen precisamente como su 'justificación' principal la necesidad de enfrentar una demanda que ha requerido en la mayor parte de los países niveles de expansión mucho más acelerados que aquellos que corresponden, en igual período, a la Educación Básica 21/.

La 'masificación' de la E.M., el paso de una educación media de élites a una educación media de masas, pareciera ser lo que ha requerido plantearse estructuras diferentes para el desarrollo futuro del nivel medio.

Entre las pautas relativas a aumentar la retención del sistema, indudablemente la más significativa es esa obligatoriedad hasta 8 o 9 años, con las excepciones que se señalan.

Otras medidas que se incluyen en la mayoría de los proyectos son la creación de sistemas de becas y de asistencia social al estudiante, como manera de asegurar la prosecución de estudios para los alumnos con problemas económicos 22/.

Otra consideración que los distintos proyectos hacen respecto de la retención del sistema se refiere a que la flexibilización de la estructura y su mayor adaptabilidad a los intereses de los alumnos, sobre todo si se piensa en calificar para el ejercicio de una profesión, deben incidir positivamente en la permanencia de los estudiantes hasta el término de sus estudios 23/.

También se espera que las nuevas certificaciones o acreditaciones creadas por los proyectos incidan en la ubicación social posterior del egresado, por cuanto proporcionan una mayor diversidad de opciones 24/. De un bachillerato académico, con el sólo objeto de ingresar a la universidad, más certificados técnicos, comerciales o normales, se pasa a certificaciones que, por regla general, permiten o bien ingresar en el mercado de empleo o proseguir estudios superiores. Las certificaciones tienden a ser más homogéneas tanto por las posibilidades de inserción que permiten como por el menor grado de especialización o condicionamiento que imponen para las opciones posteriores 25/.

En síntesis, las reformas en materia de estructura fomentan una inserción social más igualitaria, tanto por los lineamientos sobre expansión y por el aumento de la retención del sistema, como por el tipo de certificación que, por lo general, se propugna para este nivel.

Comentarios

El juicio sobre el grado de coherencia entre objetivos y pautas de acción presenta en este caso características específicas. Las pautas aparentemente no tienen entre sí el grado de coherencia detectado en ocasiones anteriores. Los programas y la administración, al no sufrir modificaciones sustanciales no resultan funcionales para el logro de los objetivos. Las técnicas metodológicas, por el contrario, son funcionales por mantener sus características esenciales. Por último, la introducción de modificaciones importantes en la estructura en relación con la E.M.V., la ponen en condiciones de contribuir al cumplimiento de los objetivos propuestos.

Si bien hay coherencia entre los objetivos y pautas de acción relativas a técnicas metodológicas y estructura, no la hay entre objetivos y pautas relativas a programas y administración. Un juicio sobre el grado de superación de los planteamientos de reforma respecto de la E.M.V. encuentra dificultades parecidas a las indicadas anteriormente. En materia de objetivos se observa una superación destinada a tener en cuenta la situación de la nueva población que concurre a la E.M. Los programas y la administración no sufren mayores alteraciones para ade-

cuarse a la nueva situación. Se reproducen las técnicas metodológicas de la E.M.V., porque resultan funcionales a los objetivos y en materia de estructura se detecta una neta superación. Cabe preguntarse si ante esta situación la modificación que se produzca en los procesos de aprendizaje permitirá prever alguna influencia de la E.M. en la ubicación social del estudiante. Frente a esta ambivalencia de objetivos y pautas de acción es difícil dar una respuesta incluso desde la propia racionalidad de las reformas.

Por último cabe realizar algunos comentarios críticos generales sobre el conjunto de proyectos analizados, desde la perspectiva de su incidencia en la ubicación social del estudiante.

En primer lugar, en la formulación de sus objetivos los proyectos parecerían partir de un supuesto falso: que la educación, en este caso la E.M., es condición necesaria y suficiente de movilidad social. Existen varios estudios realizados en la región que demostrarían lo contrario o que, al menos ponen en dudas esta relación lineal entre status social y escolaridad 26/. Por lo tanto, parecería más lógico pensar que, en el mejor de los casos, la E.M. es un factor necesario pero no suficiente para esa movilidad social.

En segundo lugar, los objetivos parten del supuesto de que el ingreso a la E.M. es indiscriminado por el sólo hecho de ofrecer a todos la posibilidad de matricularse y aumentar el número y diversidad de establecimientos. A pesar de que las tasas de escolaridad en los países analizados son notablemente mayores en la última década, los niveles de deserción de la Educación Primaria juegan un importante papel en la determinación del tipo de alumno que accede a la E.M.: todo muestra que a ese nivel de enseñanza concurren las clases altas y medias predominantemente 27/.

En tercer lugar, otro supuesto importante es considerar que por el hecho de formar parte los alumnos de una población escolar, se superan las diferencias sociales. Es decir, se piensa que al menos durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje en la escuela, existe una total homogeneidad social entre los alumnos. Esto explica, en parte, la mantención de programas uniformes y generales que, en esa 'homogeneidad' social, benefician 'imparcialmente' a todos. Se desconoce la heterogeneidad social del alumnado que concurre a la E.M. No se tiene en cuenta que, para algunos, esta educación representa sólo una forma de consolidación de status y para otros, una expectativa única de ascenso social, individual y familiar.

En cuarto lugar, los proyectos no han formulado sus objetivos teniendo en cuenta la pérdida relativa de status, como resultado de la masificación de la E.M. y las expectativas de ascenso que las diferentes capas sociales ponen en ella. El que la E.M. Técnica diversificada, cuyo objetivo fue formar para una inmediata inserción en el mercado laboral, se haya convertido en una vía más para postular a estudios universitarios, está demostrando que las expectativas sociales de los alumnos eran muy diferentes de aquellas que se esperaba satisfacer con dicha modalidad 28/. La pérdida relativa de status de la E.M. y el traslado de ese status a niveles universitarios son hechos ignorados por los proyectos analizados. El no considerarlos y partir del supuesto de que la E.M. proporciona un status suficientemente alto, equivalente a las expectativas de los grupos sociales que acceden a ella, hace que los proyectos se propongan objetivos de movilidad social alejados en gran parte de la realidad social 29/.

NOTAS

1/ Venezuela A.B. 104, pág. 67.

2/ Véanse los Cuadros del apéndice.

3/ México A.B. 62, pág. 32/33.

4/ "(...) igualar las oportunidades de acceder al sistema educativo, perfeccionarlo y elevar el nivel cultural de la población (...)." Argentina A.B. 7, pág. 59.

"(...) busca abaratar la educación ofreciendo (...) la oportunidad de acceso a la cultura a todos los jóvenes colombianos." Colombia A.B. 30, pág. 19.

5/ Véanse sobre este tema las consideraciones hechas en el Capítulo I.

6/ "(...) la formación integral (...) de conformidad con los valores nacionales." Argentina A.B. 7, pág. 37.

"(...) instrumentar mecanismos que permitan orientar toda la acción (...) hacia el enriquecimiento y difusión de los valores nacionales (...)." Venezuela A.B. 110, pág. 60.

"(...) una respuesta a los intereses de los alumnos para lograr el desarrollo socio-económico regional y nacional." Colombia A.B. 32, pág. 90.

"(...) es indispensable, además (...) acceder a una más vigorosa cultura nacional." México A.B. 62, pág. 33.

7/ "Todos tienen derecho a recibir una educación adecuada a sus aptitudes (...) sin ningún tipo de discriminación." Venezuela A.B. 111, pág. 2.

"Garantizar igualdad de oportunidades educativas mediante la aplicación de métodos, procedimientos, medios y recursos para el aprendizaje, que atiendan las diferencias individuales y aseguren el éxito de la acción educativa." Venezuela A.B. 110, pág. 46.

"Las oportunidades de la educación tienen que ser igual para todos los niños y jóvenes venezolanos, no importa que habiten en zonas fronterizas, en áreas rurales, en sectores marginales urbanos o en ciudades de menor tamaño." Venezuela A.B. 108, pág. 19.

"Efectiva vigencia del principio de igualdad de oportunidades educativas para todos los habitantes del país sin distinción de regiones y de sectores sociales." Argentina A.B. 6, pág. 174.

8/ "Aquí se pone de manifiesto el papel de la educación formal como parte de un proceso más amplio a través del cual el país busca fomentar la homogeneidad social, acrecentar las capacidades de sus habitantes y afirmar la identidad nacional. Una política educativa de contenido democrático debiera procurar un mínimo de bienes culturales a toda la población, a fin de establecer un lenguaje común en la pluralidad y las bases de una participación social equitativa (...). Es indispensable además, alentar la vinculación entre las culturas populares y las mejores expresiones universales de la sensibilidad y del pensamiento, para enriquecer recíprocamente y acceder a una más vigorosa cultura nacional." México A.B. 62, pág. 32/33.

9/ "El fenómeno de movilidad social vertical que se ha producido principalmente en las ciudades, y que se ha expresado en promociones sociales para muchos, ha determinado un aumento en las necesidades educativas por lo que ahora hay en Chile un mayor número de individuos que se educan más." Chile

A.B.38, pág. 64, N° 2.

"(...)programas que ofrezcan a los diversos estratos sociales oportunidad de superación cultural y laboral." México A.B. 62, pág. 41.

10/ Aquí cabe la consideración de que una misma norma aplicada a situaciones desiguales da como resultado el aumentar la desigualdad.

11/ Es lógico que esto ocurra por cuanto el primer objetivo es muy general y se refiere a todos los niveles del sistema educativo.

12/ Esta materia se incluye en algunos planes de estudio de la rama comercial, sin embargo se refiere fundamentalmente a las normas jurídicas vigentes en materia de actividades económicas.

13/ De esta manera los temas mencionados pasan a formar parte de la cultura enciclopédica a la que se ha hecho referencia en el Capítulo I cuando se caracterizaron los programas de la E.M.V.

14/ En todos los proyectos de reforma se establece que se formarán comisiones o se crearán organismos para hacerse cargo de la elaboración de los nuevos currícula. "Créase el Comité Asesor de Educación Media del Ministerio de Educación Nacional como organismo encargado de estudiar, planear y proponer a dicho ministerio las medidas conducentes a la aplicación de los planes y programas de educación media." y "El Comité (...) podrá constituir grupos de trabajo, integrados por expertos en cada una de las áreas científicas y técnicas para el cumplimiento de lo dispuesto (...)." Colombia A.B. 32, pág. 21/22.

Casi en ningún caso se dejó la estructuración de los programas librada a la iniciativa del docente.

15/ Véase Weber, Max. The Theory of Social and Economic Organization. New York, The Free Press, 1966.

16/ Por ejemplo, se propone una estructura de cinco niveles, separados en divisiones, unidades, servicios, sectores y organismos que a su vez se dividen; y se delimitan las atribuciones y los grados de autoridad en forma estricta. Venezuela A.B. 108, pág. 67/70.

17/ "Los medios que el Estado pone en manos de las escuelas para que conviertan en realidad la descentralización de la conducción y la administración del sistema escolar son los siguientes: a) elaboración definitiva del currículo en cada unidad escolar sobre el plan mínimo de un documento básico; b) integración de los objetivos del sistema escolar y de nivel-ciclo en el objetivo institucional que deberá seleccionar y formular cada escuela; c) competencia de las escuelas para darse el calendario y la distribución horario que más convenga para el logro de su objetivo institucional; d) manejo de un presupuesto propio para construcciones escolares, gastos y material de enseñanza." Argentina A.B. 7, pág. 48.

18/ La administración representa el ámbito institucional en el cual se desarrolla el currículo. No es casual que las reformas sólo planteen innovaciones en el campo de la estructura.

19/ "En nuestro tiempo la formación media (...) debe estar abierta a grandes mayorías y en las próximas décadas tendrá que convertirse en universal y obligatoria." Argentina A.B. 7, pág. 38.

"El sistema debe garantizar a todo ciudadano (...) el derecho efectivo a la educación básica considerada mínima por la leyes del país." Venezuela A.B. 104, pág. 67.

Es común encontrar en los proyectos metas sobre aumento de la matrícula, requerimiento de nuevos docentes y aulas. Pueden verse también los textos citados en la Nota 7/ de este Capítulo.

20/ Véanse el Cuadro y el Gráfico en los que se muestra la evolución de la Tasa de Escolaridad correspondiente al Nivel Medio.

21/ En los países analizados, la tasa de escolaridad promedio para el nivel primario pasó de 89,6 en 1960 a 109 en 1973/1974. Para el nivel medio la tasa se eleva de 19,6 hasta 43,1 en el mismo período. En este último caso se duplica, mientras que en el anterior no aumenta más allá del 15%.

22/ "La política educativa de la administración actual busca abaratar la educación ofreciendo a través de la doble jornada, de las becas y ahora, de la construcción de nuevos planteles, la oportunidad de acceso a la cultura a todos los jóvenes colombianos." Colombia A.B. 30, pág. 19.

"El servicio socio-educativo para la escuela básica contribuirá a dar cumplimiento a la política de democratización de la enseñanza, a través de múltiples acciones en el campo de la salud, orientación y asistencia económica, para ofrecer igualdad de condiciones y oportunidades a la población escolar. Dará atención especial a las áreas marginales urbanas, rurales, fronterizas e indígenas." Venezuela A.B. 110, pág. 82.

23/ "Aspecto importante de la nueva estructura educativa (...) reside en su flexible articulación, tanto vertical como horizontal y en su carácter continuo (...) el traslado entre una jurisdicción y otra y entre una modalidad y otra, acortadas las distancias por el nuevo tipo de educación intermedia, no ofrecerá las actuales dificultades." Argentina A.B. 7, pág. 47.

24/ "(...) están estructuradas en troncos comunes y módulos de especialización y complementación." México A.B. 62, pág. 35.

"(...) que desarrolle una amplia gama de carreras y especialidades (...)." Idem, pág. 45.

25/ "(...) impartir una formación profesional básica en las diferentes subramas y especialidades." Venezuela A.B. 107, pág. 3.

"(...) prevé un currículo común mínimo y un currículo modalizado con numerosas orientaciones y especialidades." Argentina A.B. 7, pág. 41.

26/ Sobre esta temática pueden consultarse los trabajos de M. Carnoy y A. Toledo.

27/ En Argentina, el Lic. David Wiñar ha realizado una investigación sobre este tema, cuyo extracto apareció publicado en la revista del CEE, México, 1974.

28/ Un ejemplo de esta situación se encuentra en los resultados de estudios de seguimiento de alumnos egresados del INEM en Colombia.

29/ Ya se ha comentado en el Capítulo I de este trabajo la progresiva desvalorización de la E.M., a lo largo de su historia, como mecanismo para la consolidación de un cierto status social.

CONCLUSIONES

Del examen de los proyectos de reforma de la E.M. desde la perspectiva de su funcionalidad respecto de la inserción del estudiante en las estructuras económicas, políticas y de clases, se puede extraer algunas conclusiones generales al respecto.

Por una parte, existe una gran distancia entre los propósitos expresados en los objetivos y aquellos contenidos en las pautas de acción. En general, no hay coherencia entre los objetivos y las modificaciones previstas para los procesos de aprendizaje que supuestamente deberían ser los mecanismos para alcanzarlos. Salvo muy pocas excepciones, no existe correspondencia entre la concepción a partir de la cual se formulan los objetivos y la que fundamenta las pautas. El mayor grado de coherencia se encuentra entre los objetivos y las pautas que se refieren a la estructura, en las que parecen haberse centrado fundamentalmente las reformas.

Por otra parte, se puede concluir que las reformas, en términos generales, no representan una propuesta de superación sustancial de la función social desempeñada por la E.M.V. Existen, no obstante diferencias importantes entre los proyectos analizados. Debe reconocerse que la reforma peruana plantea objetivos y pautas, especialmente sobre estructura y administración, más innovadoras que el resto de los proyectos. Pero de todas maneras, la mayoría sanciona una continuidad de la E.M.V. en materia de programas, de técnicas metodológicas y administración. La modificación sólo de la estructura no parece suficiente por sí misma como para implicar el cambio de la función social desempeñada por la E.M.V. que los mismos reformadores han analizado críticamente en el momento de formular sus proyectos.

El que se produzcan mayores modificaciones en el plano de los objetivos que en el de las pautas puede tener un principio de explicación en la distancia diferenciada que ambos poseen con respecto a la realidad. Así como las pautas de acción son definiciones sobre una realidad específica y concreta, los objetivos son predicamentos amplios y generales. Las pautas implican un compromiso más directo con una acción o transformación de la realidad. Los objetivos constituyen un compromiso con un mayor número de mediaciones. En otros términos, la profundidad de un cambio se aprecia con más justeza en las pautas que en los objetivos.

En estos términos se presentan una serie de disyuntivas de distinto nivel para la formulación de políticas respecto de la E.M. Se señalarán a continuación algunas de estas disyuntivas que se desprenden directamente de los resultados obtenidos en el análisis de los proyectos de reforma.

En primer lugar es necesario detenerse en el concepto mismo de 'reforma'. Todos los proyectos, sin excepción, parten de la base de que una nueva política para la E.M. debe disponerse primero como un proyecto estructurado para posteriormente pasar a la etapa de implementación o ejecución. En este trabajo se ha estudiado precisamente esta primera etapa, los proyectos, sin considerar ni las medidas previstas para su implementación ni la evaluación efectiva de su puesta en marcha.

Esta modalidad empleada para emprender cambios de política en la E.M. nos sitúa frente a una de las más importantes disyuntivas que este nivel enfrenta: la reforma educativa concebida como una serie de etapas desconectadas entre sí o como un proceso ininterrumpido, de innovación y cambio. Según se opte por una u otra definición, quedará determinado no sólo el mecanismo de la reforma sino también su contenido. La opción por la primera modalidad de reforma lleva implícita una ratificación de la concepción de aprendizaje que implica la reproducción de la función social que ha venido desempeñando el sistema de E.M.

La opción, por el contrario, por una modalidad de reforma entendida como proceso continuo de innovación y de cambio supone una modificación sustancial de la 'dinámica' del propio sistema educativo. En este caso la dinámica no se localiza en un momento, en una oficina, en una ley o en un proyecto, sino en los grupos humanos que constituyen el sistema educativo o que se encuentran directamente involucrados en él. En otras palabras, esta opción supone una participación orgánica, permanente, del sector docente, de los alumnos, y de todos los sectores sociales de la comunidad, sin que se excluya, por supuesto, la necesidad de una coordinación central y sectorial de la administración del sistema educativo.

En una reforma entendida como proceso de innovación, el énfasis estará puesto en el intercambio de experiencias de los diferentes grupos educativos, de manera tal que los logros de unos enriquezcan a los demás. La piedra angular de esta modalidad de reforma es la diversidad de soluciones para el cumplimiento de una determinada función social definida en sus dimensiones económicas, políticas y relativas a la estratificación social.

De esta disyuntiva global sobre el modo de encarar las reformas educacionales se deriva toda una serie de consecuencias y alternativas que constituyen un primer campo de reflexión abierto por este estudio.

En segundo lugar aparece como una disyuntiva importante la opción relacionada con las formas de abordaje de los fundamentos de una reforma. El análisis de los proyectos muestra una 'insuficiencia epistemológica' en el análisis de la realidad que se procura modificar. Independientemente de la intencionalidad 'gatopardista' que pudiera existir detrás de los distintos proyectos - cambiar algo para que en el fondo nada cambie - encontramos importantes vacíos en lo que debiera ser el fundamento empírico de una reforma. No se incluyen análisis estructurales, salvo en el caso de Perú, ni tampoco evaluaciones de los intentos de reformas anteriores que sirvieron de antecedente a los actuales proyectos.

En este sentido las disyuntivas que se presentan son plantear una reforma que considere los problemas de la E.M. como manifestación de otros estructurales de carácter económico, político e ideológico, o por el contrario, como en la mayoría de los proyectos analizados, que separe los problemas educativos de los sociales y conciba la vinculación entre educación y sistema social de manera lineal y 'voluntarista'. Lineal por postular una adecuación del sistema educativo al productivo, por ejemplo, sin considerar las determinaciones que la estructura social impone al sistema educativo y viceversa. Voluntarista por formular objetivos sin preocuparse de proveer los medios para alcanzarlos: en el caso analizado, sin modificar los procesos de aprendizaje de la E.M.V.

Un análisis estructural de la realidad educativa, de su función social, implica un planteamiento de reforma distinto del que puede derivarse de un análisis más doctrinario de la E.M. Pareciera que en los proyectos estudiados predo-

mas. Los fundamentos doctrinarios más que un abordaje científico de los problemas que surgen en la interacción entre educación media y sistema social.

En una opción en la que la E.M. deba cumplir una función social en vistas al desarrollo económico independiente se plantea como disyuntiva básica la integración o no integración de la dicotomía estudio y trabajo. Los proyectos de reforma analizados mantienen esa dicotomía tomando definiciones que reproducen el paralelismo que siempre ha existido entre sistema educativo y sistema productivo. En estos casos lo 'educativo' pareciera seguir definiéndose por oposición a cualquier actividad productiva, a pesar de que fija como propósito el capacitar para una incorporación calificada al mercado laboral. Salvo en el caso de Perú, aún la calificación profesional se encuentra desligada de la actividad productiva correspondiente.

La superación de la dicotomía estudio-trabajo, por el contrario, implica la integración de los sistemas educativo y productivo en una multiplicidad de formas. Esta integración, al menos en el segundo ciclo de escolaridad media es una alternativa no sólo conveniente sino también factible, si se considera la capacidad productiva del estudiante.

Muy ligada a esta disyuntiva - integración o desconexión entre los sistemas educativo y productivo - se encuentra la opción por una formación profesional específica o una formación tecnológica o polivalente. En otras palabras, la opción por una capacitación que le permita al estudiante pasar a ejercer directamente una profesión determinada o por una formación básica que, con un breve período posterior de práctica, le posibilite una capacitación específica. Esta última opción se fundamenta en una concepción cultural distinta a la mera yuxtaposición de educación general y educación técnica. Se trata precisamente de superar el paralelismo, para integrar teoría y práctica de modo que estudio y trabajo, discurso y acción, se plasmen en una cultura 'integral' que permita una relación distinta con la sociedad y la vida del estudiante.

Los proyectos de reforma muestran cierta tendencia hacia una formación amplia de carácter tecnológico, aunque existen entre las propuestas diferencias importantes de grado, como se indicó más atrás. Lo que no proponen es una alternativa a la desconexión entre el sistema educativo y el productivo, y por lo tanto no podrá superarse la dicotomía entre estudio y trabajo productivo.

En la opción por una E.M. cuya función social sea formar para la participación activa en una sociedad democrática, se plantea como disyuntiva básica la distribución del poder en los procesos de aprendizaje. O se continúa con procesos de aprendizaje que se desarrollan con predominio de relaciones jerárquicas y autoritarias, o por el contrario se procura poner en marcha otros en los cuales primen las relaciones simétricas y las decisiones de orden colectivo.

Si se parte de la base de que la influencia de la educación se hace a través de los comportamientos que ha podido legitimizar y habilitar en el estudiante, el tipo de vivencias de poder que éste tenga en la E.M. influirá indudablemente en su forma de integración a la estructura social de poder. Se puede suponer que si el estudiante ha tenido vivencias de participación, de ejercicio de derechos y de asunción de responsabilidades, en las que le ha cabido una cuota de poder en las decisiones, estará mejor entrenado para integrarse activamente a una dinámica democrática o esforzarse por su consecución. Por el contrario, vivencias donde ha predominado la obediencia, la sumisión, la actitud pasiva y

meramente receptiva es lógico pensar que habrán influido para una integración pasiva del egresado en el orden establecido.

Ante esta disyuntiva y en un período en el cual los niveles de edad de los alumnos les permitirían tomar decisiones sobre sus experiencias de aprendizaje, los proyectos analizados optan por mantener en lo fundamental las relaciones burocráticas o anti-democráticas propias de la E.M. que se ha procurado reformar.

Así como no se innova sustancialmente en las relaciones sociales que priman en el ámbito escolar, se puede suponer que tampoco se modifica considerablemente la relación entre sistema educativo y sistema político.

En una opción en la que la E.M. desempeñe una función social acorde con sus posibilidades reales de influir en la inserción en la estructura de clases, se presenta la disyuntiva de mantener el carácter modificador de la E.M. como canal suficiente de movilidad social o por el contrario desmitificar su poder como agente de integración social.

Los proyectos analizados parten del supuesto de que la E.M. tiene capacidad para influir en el destino social del estudiante de manera decisiva sin mención de los cambios socio-económicos que esto supone. Esto, a su vez viene a significar una respuesta a la demanda, a las expectativas que los usuarios o sus familias colocan en el ingreso a la E.M. Existe una mitología que a medida que el tiempo transcurre continúa creciendo hasta alcanzar niveles de 'credibilidad' que hacen imposible cuestionarla. Si se continúa en esta corriente desenfrenada de cultivar expectativas sociales de orden individual, todos los esfuerzos por reformar a la E.M. se verán condicionados por esa tempestad de reclamos imposible de satisfacer desde la educación, cualquiera sea el contenido de la reforma. Como la aspiración de ascenso social no se satisface en la E.M., lo que es más claro naturalmente a medida que se masifica el nivel, se traslada a la universidad. En algunos países ya se detecta que ni la universidad satisface las expectativas con las cuales se concurrió a ella.

Una alternativa distinta es el camino de la desmitificación de la E.M. como mecanismo de ascenso o movilidad social. Esto supone 'reubicar' la E.M., como aporte educativo específico, entre los factores - tanto económicos y políticos como ideológicos - que determinan la ubicación social del estudiante. Es necesario reconocer que la E.M. es un 'depósito' de expectativas sociales que no puede satisfacer. No sólo no tiene poder para lograr una homogeneización social ni una jerarquización, sino que constituye un factor coadyuvante de determinantes sociales de mayor significación. En otras palabras, se trata de reconocer en la E.M. una institución que no puede plantearse objetivos sociales que el sistema en su conjunto no es capaz de alcanzar.

En síntesis la superación o no de la mitificación de la E.M. como factor necesario y suficiente para la movilidad social constituye otra de las disyuntivas fundamentales que deben enfrentar los intentos de reforma.

La perspectiva de explicitar la función social de la E.M. a partir de los procesos de aprendizaje definidos por los proyectos de reforma, permite reconocer las 'disyuntivas estructurales' que estos enfrentan. Es decir, permite salir del 'pozo' 'educacionista', donde las disyuntivas son exclusivamente de orden pedagógico, ya sea referidas al currículum, a la estructura o la administración, sin referencia a la racionalidad que estos aspectos adquieren en el contexto de

en proyectos políticos para la educación.

Se habla de 'disyuntivas estructurales' en el sentido de que la formulación de una nueva política para la E.M. necesariamente debe tomar en forma implícita o explícita definiciones sobre la función social que está llamada a cumplir. En este terreno es precisamente donde se presentan las alternativas que fijan el tipo de vinculación entre sistema educativo y sistema social, como asimismo el tipo de influencia que se espera que ejerzan los procesos de aprendizaje a través de los cuales actúa la educación institucionalizada. Este estudio nos ha mostrado que por regla general las disyuntivas estructurales, anteriormente señaladas, quedan excluidas de la fundamentación de las reformas, lo que no les permite superar la función social de la E.M. que han enfrentado los reformadores.

En síntesis, la reproducción y transformación de la función social de la E.M.V. está condicionada por la mantención o modificación de los procesos de aprendizaje. En la medida en que contenidos y relaciones sociales contribuyan a conformar sistemas de representaciones que no alteran sustancialmente el marco de justificación de los comportamientos económicos y políticos de los estudiantes, no es posible sostener que han superado las características básicas de la E.M.V.

RESUMEN - RÉSUMÉ - SUMMARY

Este trabajo contiene un análisis de seis proyectos recientes de reforma de la Enseñanza Media (E.M.), procurando determinar en qué medida estas formulaciones de política educacional contienen elementos suficientes para reconocer en ellos un planteamiento global modificador de la funcionalidad social que ha tenido tradicionalmente este nivel de educación. Para estos efectos el autor realiza una lectura, distinguiendo sus objetivos y pautas de acción, e intentando establecer el grado de coherencia que estos aspectos imprimen a los factores que norman los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se distingue en dichos procesos el curriculum (programas y técnicas metodológicas), la estructura y la administración.

En esta perspectiva se estudiaron los proyectos de reformas de Argentina, Chile, Colombia, Perú, México y Venezuela, considerando las definiciones relativas al tipo de comportamiento que se procura moldear con los aprendizajes institucionalizados en el sistema escolar, para la posterior inserción de los estudiantes en la estructura social, económica y política.

El análisis de los distintos proyectos se hace teniendo presente las siguientes hipótesis de trabajo, que son retomadas en forma sistemática en distintas partes de la exposición:

Hipótesis general: los distintos proyectos oscilan entre la superación y la reproducción de la realidad de la Enseñanza Media que se procura reformar. Generalmente el planteo de superación se manifiesta en el plano de los objetivos generales y específicos, y el de reproducción con referencia a las pautas.

Hipótesis específicas:

- En el plano de los objetivos, los proyectos proponen una programación de comportamientos económicos que tiendan a satisfacer las necesidades de producción y consumo que plantea el desarrollo económico. En lo que se refiere a pautas, por el contrario, se reproduce la disociación entre estudio y trabajo y la sobrevaloración del primero frente al segundo.

- En el plano de los objetivos, los distintos proyectos se plantean la posibilidad de que la E.M. sea un factor de integración y movilidad social. En el plano de las pautas, por el contrario, se mantiene la uniformidad del sistema y la disociación entre los programas y los intereses y necesidades de los alumnos, derivados de su inserción en la estructura social.

- En el plano de los objetivos, predomina en los proyectos el propósito de capacitar a los alumnos para la participación responsable en una sociedad democrática. En lo que se refiere a las pautas, por el contrario, no se contempla la superación de las estructuras 'asimétricas' de relación, donde se reproducen los roles estereotipados de líder autocrático y de receptores pasivos.

En un primer capítulo, "Reconstrucción teórica de la función social de la E.M. vigente", se presenta la realidad que los reformadores se proponen superar, reconstruida a partir de sus propios análisis críticos.

En un segundo capítulo, "Función económica de los procesos de aprendizaje contenidos en los proyectos de reforma de la E.M.", se expone el análisis de los procesos de aprendizaje contenidos en los distintos proyectos, desde la perspectiva que imprimen a los comportamientos que configurarán el modo de inserción del egresado en la estructura económica.

En un tercer capítulo, "Función política de los procesos de aprendizaje contenidos en los proyectos de reforma de la E.M.", se incluye el examen de los objetivos y de las pautas de acción, determinando sus orientaciones en relación con el comportamiento político de los futuros egresados de la E.M.

En un cuarto capítulo, "Función de los procesos de aprendizaje definidos en los proyectos de reforma, en relación con la estratificación social", se realiza una lectura de los proyectos de reforma desde la perspectiva de la influencia que se espera que ésta tenga en la representación de la estructura de clases y, consecuentemente, en la inserción del estudiante en ellas.

En un quinto capítulo "Conclusiones", se retoman las hipótesis de trabajo, señalando las disyuntivas en las que se debate la E.M. actual. Se mencionan también algunas perspectivas de investigación, abiertas por el presente trabajo, necesarias para la formulación de políticas alternativas, fruto de análisis críticos de mayor profundidad que aquellos que aparentemente han servido de fundamento a la mayoría de los proyectos de reforma.

Ce travail comprend l'analyse de six récents projets de réforme de l'Enseignement Moyen (E.M.). On essaie d'y déterminer dans quelle mesure ces formulations de politique éducative contiennent des éléments suffisants pour y reconnaître un exposé global modificateur de la fonction sociale que ce niveau a eu du point de vue traditionnel. A cet effet, l'auteur fait une lecture discriminant ses objectifs et ses règles d'action et tâchant d'établir le degré de cohérence que ces aspects donnent aux facteurs qui reglent les processus d'enseignement-apprentissage. On y distingue le curriculum (programmes et techniques méthodologiques), la structure et l'administration.

A ce niveau, on a étudié les projets de réformes de l'Argentine, du Chili, de la Colombie, du Pérou, du Mexique et du Vénézuéla, en tenant compte des définitions qui se rapportent au type de comportement qu'on tente de modeler avec les apprentissages institutionnalisés dans le système scolaire pour l'ultérieure insertion des étudiants dans la structure sociale, économique et politique.

L'analyse des différents projets est faite en prenant en considération des hypothèses exposées ci-dessous et qui sont reprises systématiquement dans des différents tronçons de l'exposé, à savoir:

Hypothèse générale: Les différents projets oscillent entre le dépassement et la reproduction de la réalité de l'Enseignement Moyen qu'on cherche à réformer.

Le plus souvent le dessein de dépassement se met en évidence à niveau des objectifs généraux et spécifiques alors que celui de reproduction ramène aux règles d'action.

Hypothèses spécifiques:

- Quant aux objectifs, les projets proposent une programmation de conduites économiques tendant à satisfaire les besoins de production et de consommation posés par le développement économique. En revanche et en ce qui concerne les règles d'action, on reproduit la dissociation qui existe entre l'étude et le travail ainsi que la valorisation de celui-là par rapport à ce-lui-ci.

- A niveau des objectifs, les différents projets proposent que l'E.M. soit un facteur d'intégration et de mobilité sociale. Sur le plan normatif, tout au contraire, on soutient l'uniformité du système aussi bien que la dissociation entre les programmes et les intérêts et les besoins des élèves, qui découlent de leur insertion dans la structure sociale.

- Sur le plan des objectifs, il existe dans les projets une forte tendance à former les élèves afin qu'ils apportent leur participation à une société démocratique. En ce qui se rapporte aux normes, par contre, on ne contemple pas le dépassement des structures 'asymétriques' de relation où se reproduisent les rôles stéréotypés de leader autocratique et ceux de récepteurs passifs.

Dans le premier chapitre: "La reconstruction théorique de la fonction sociale de l'Enseignement Moyen actuel", on présente la réalité que les réformateurs se proposent de dépasser; elle est construite à partir de ses propres analyses critiques.

Dans le deuxième chapitre: "La fonction économique des processus d'apprentissage compris dans les Projets de réforme de l'E.M.", on expose l'analyse des processus d'apprentissage contenus dans les différents projets, de la perspective que confèrent les comportements qui configureront le mode d'insertion du sortant dans la structure économique.

Dans le troisième chapitre: "La fonction politique des processus d'apprentissage contenus dans les projets de réforme de l'E.M.", on inscrit l'examen des objectifs et des règles d'action déterminant leur orientation en rapport avec le comportement politique des futurs sortants de l'E.M.

Dans le quatrième chapitre: "La fonction des processus d'apprentissage définis dans les projets de réforme en rapport avec la stratification sociale", on fait une lecture des projets de réforme du point de vue de l'influence qu'on attend d'elle sur la représentation de la structure de classes et par suite, sur l'insertion de l'étudiant dans les mêmes.

Dans les "Conclusions", on reprend les hypothèses de travail, montrant les alternatives contre les quelles se débat l'E.M. actuel. On y souligne aussi quelques perspectives de recherche, ouvertes par ce travail, utiles à la formulation de politiques alternatives qui constituent le résultat des analyses critiques plus approfondies que ceux qui apparamment ont servi de base à la plupart des projets de réforme.

This paper contains an analysis of six recent projects to reform intermediate education and attempts to determine how far the formulation of these educational policies contains sufficient elements to recognise in them an overall approach capable of changing the social function traditionally performed by this level of education. For this purpose, the author reviews the proposed reforms, drawing a distinction between their goals and their patterns of action, and attempts to establish the degree of consistency imparted by these aspects to the factors that govern the teaching-learning processes. A distinction is made between curricula (study programmes and methodological techniques), structure, and administration.

The proposed reforms in Argentina, Chile, Colombia, Peru, Mexico and Venezuela were studied from the above angle, taking into consideration the definitions concerning the type of behaviour sought through institutionalised learning in the school system with a view to the subsequent insertion of the students in the social, economic and political structure.

The analysis of the various projects is made bearing in mind the following working hypotheses, which are systematically reverted to in different parts of the discussion.

General hypothesis: The various projects vary from improvement of the intermediate education whose reform is being sought, to the reproduction of actual conditions existing in this educational level. In general, the approach to improvement is made manifest in the general and specific goals, and the approach to the reproduction of actual conditions, in the patterns.

Specific hypotheses:

- As regards the goals, the proposed reforms envisage the programming of economic behaviour patterns to meet the production and consumption needs arising as a result of economic development. On the other hand, insofar as patterns are concerned, they reproduce the dissociation between study and work, and the over-valuation of the former in respect of the latter.

- With regard to the goals, the different projects take into account the possibility that intermediate education will be a factor of integration and social mobility. With regard to patterns, on the contrary, they maintain the uniformity of the system and the dissociation between the curricula and the interests and needs of the students arising from their insertion in the social structure.

- In respect of goals, the purpose of training students for a responsible participation in a democratic society predominates in the projects. Concerning patterns, however, no attempt is made to improve 'asymmetric' relationship structures where the stereotyped roles of autocratic leader and passive recipients are reproduced.

The first chapter, on "Theoretical reconstruction of the social function of current intermediate education", presents the reality that the reformers intend to improve, reconstructed on the basis of their own critical analyses.

The second chapter, "Economic function of learning processes contained in the proposed reforms of intermediate education", sets forth an analysis of

the learning processes contained in the various projects from the standpoint of the patterns of behaviour they set for the insertion of the intermediate education graduate in the economic structure.

The third chapter, "Political function of learning processes contained in the proposed reforms in intermediate education", includes a discussion of the goals and action patterns, determining their orientation in regard to the political behaviour of the future intermediate education graduates.

The fourth chapter, on the "Function of learning processes defined in the proposed reforms, in relation to social stratification", reviews the proposed reforms from the standpoint of the influence that the reform is expected to have on the representation of the class structure and, consequently, on the student's insertion therein.

The fifth chapter, "Conclusions", reverts to the working hypotheses pointing out the dilemmas confronting intermediate education at the present time. It also mentions some research possibilities opened up by the present study, required for the formulation of alternative policies stemming from deeper critical analyses than those which appear to have served as a basis for most of the proposed reforms.

ANEXO BIBLIOGRAFICO

1. ARGENTINA. Circular Nº164/77 DINEMS. Buenos Aires, mimeo, 1977.
2. ARGENTINA. Estructura educativa del Ministerio de Cultura y Educación. Serie: Situación educativa argentina. República Argentina, 1977.
3. ARGENTINA. Evaluación de las salidas laborales, 1977. DINEMS. Buenos Aires, mimeo, 1977.
4. ARGENTINA. Localización de experiencias con salidas laborales, 1978. Ministerio de cultura y educación. Buenos Aires, mimeo, 1978.
5. ARGENTINA. Planes de estudio. Dirección nacional de educación media y superior. Dirección nacional de educación agrícola. Ministerio de cultura y educación. Centro nacional de documentación e información educativa. Buenos Aires, 1975.
6. ARGENTINA. Plan nacional de desarrollo y seguridad 1971-1975. Presidencia de la Nación. Buenos Aires, 1971.
7. ARGENTINA. I Plan nacional de desarrollo y seguridad cultura y educación. 1er. Informe. Ministerio de cultura y educación. Buenos Aires, mimeo, 1971.
8. ARGENTINA. Política educativa, bases. Ministerio de cultura y educación. Buenos Aires, 1970.
9. ARGENTINA. Proyecto de reforma del sistema educativo argentino/texto aprobado. Secretaría de estado de cultura y educación. Buenos Aires, 1969.
10. ARGENTINA. Reforma educativa. Desarrollo del proyecto aprobado por la Res. 994/68, primer esbozo. O.S.D.E., Buenos Aires, 1969.
11. ARGENTINA. Reglamento para los cursos de experiencias con salida laboral. DINEMS. Buenos Aires, mimeo, 1978.
12. ARIZMENDI POSADA, Octavio. La transformación educativa nacional. Imprenta patriótica del Instituto Caro y Cuervo, 1969.
13. BARREIRO, Thelma. Enseñanza media y tecnocracia. Revista de ciencias de la educación Nº 4, año II, Marzo 1971.
14. BIZOT, Judith. La reforma de la educación en Perú. Edición de la UNESCO, París, 1976.
15. BOSSING, Nelson. Principios de la educación secundaria . EUDEBA. Buenos Aires, 1960.
16. BRAVO, Cirigliano y otros. La escuela intermedia. Humanitas. Buenos Aires, 1971.
17. BRUBACHER, John S. A History of the Problems of Education. New York and London. Mc Graw-Hill Book Co. Inc., 1947.
18. CENTRO PARA LA INVESTIGACION E INNOVACION DE LA ENSEÑANZA. El curriculum para 1980. Marymar. Buenos Aires, 1974.
19. CIRIGLIANO, Gustavo y Zanotti, Luis. Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media. Theoria. Buenos Aires, 1965.

20. COELHO, Marta. La secundarización de las escuelas técnicas. En Cuadernos del centro de investigaciones educativas. Buenos Aires, 1978.
21. CONADE. Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social. Buenos Aires, 1968.
22. CONADE. Origen socio-económico y otros factores que inciden sobre el acceso y elección de carreras de enseñanza media. Buenos Aires, 1968.
23. COLOMBIA. To Close the Gap. Social, Economic and Regional Development Plan 1975-1978. Departamento nacional de planeación. Bogotá.
24. COLOMBIA. Consideraciones para la reforma de la educación superior. Versiones I y II. Departamento nacional de planeación. Bogotá, Nov. 1977. Circulación: Consejo nacional de rectores.
25. COLOMBIA. Decreto N° 1085 (8 de junio de 1971). Por el que se fija el plan de estudios en los institutos nacionales de educación media diversificada. mimeo.
26. COLOMBIA. Decreto N° 1962 (20 de noviembre de 1969). Por el cual se establece la enseñanza media diversificada en el país.
27. COLOMBIA. Índice de documentos. División especial de enseñanza media diversificada. Ministerio de educación nacional. Bogotá, junio 1977.
28. COLOMBIA. Memoria del ministro de educación nacional. Bogotá, 1974.
29. COLOMBIA. Ministerio de educación nacional. Disposiciones oficiales. Decreto 080 (22 de enero 1974). Editorial Bedont S. A.
30. COLOMBIA. Normas reorgánicas del sector educativo. Ley 43 de 1975. Decretos N° 088, 089 y 102 de 1976. Separata de documentación educativa Vol. 3 N° 9. Universidad pedagógica nacional. Bogotá, Enero/Febrero 1976.
31. COLOMBIA. Política educativa nacional. Universidades. Serie del Educador N° 7. Ministerio de educación nacional.
32. COLOMBIA. Política educativa nacional. La reforma de la enseñanza media. Serie del educador N° 4, 1974. Ministerio de educación nacional.
33. COLOMBIA. La reforma en la universidad nacional. Serie del Educador N° 6, 1976. Ministerio de educación nacional.
34. COLOMBIA. Resolución N° 130 (28 de enero de 1978). Por la cual se reajusta el plan de estudios de los INEM e ITA y se autoriza la aplicación de los programas de estudios prediseñados.
35. COLOMBIA. Resolución N° 1852 (3 de marzo de 1978). Por la cual se establecen procedimientos para la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes en los planteles de educación media, y se derogan las resoluciones 2109 de 1974, 1548 y 8761 de 1975.
36. CORDOBA. Reforma de la enseñanza media en la universidad nacional de Córdoba. Argentina, marzo de 1969.
37. CUADERNOS DE EDUCACION. N° 5,6, 22, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 38, 42, 44, 45, (entre años 1974-1978). Caracas, Venezuela.
38. CHILE. LEYTON SOTO, Mario. La experiencia chilena: reforma educacional 1965-1970. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas. (3 volúmenes). Santiago de Chile, octubre 1970.

39. ECUPLAN. Recomendaciones y declaraciones aprobadas por las Jornadas inter-universitarias sobre enseñanza media. Boletín de la oficina de Planeamiento integral de la educación. Caracas, Venezuela, diciembre 1964.
40. EL SALVADOR. Plan quinquenal de educación (julio 1967-junio 1972). Documentos de la reforma educativa N° 2. El Salvador, 1970.
41. FRANCIA. La réforme de l'enseignement. Ministère de l'éducation nationale. Paris. Imprimerie speciale du S.P.E.I., 1966.
42. FREJKA, Thomas. Análisis de la situación educacional en América latina. Santiago de Chile, CELADE, 1974.
43. GALLART, María Antonia. Marco de análisis para la comprensión de la institución escolar. Cuaderno del centro de investigaciones educativas. Buenos Aires, 1977.
44. GALLART, María Antonia y Coelho, Marta. La escuela secundaria: la imbricación entre la tarea y el poder como límites a la innovación. Cuadernos del Centro de Investigaciones educativas. Buenos Aires, 1976.
45. GOZZER, Giovanni y colaboradores. La educación tecnológica. Documentos para una investigación. El Ateneo. Buenos Aires, 1972.
46. INGRESE, Juan Osvaldo. El poder socializador de las instituciones educativas argentinas. Aportes N° 5. París, 1967.
47. JACCARD, Pierre. Política del empleo y de la educación. Kapeluzs, 1962.
48. LABBENS, Jean. Las universidades latinoamericanas y la movilidad social. Aportes N° 2, 1966.
49. LOW MAUS, Rodolfo. Compendio del sistema educativo colombiano. Bogotá, 1971.
50. MANTOVANNI, Juan. Bachillerato y formación juvenil. Santa Fe. Instituto social de la universidad nacional del Litoral. Argentina, 1940.
51. MARQUEZ, Angel Diego. Bases para una didáctica renovada del ciclo medio. Facultad de ciencias de la educación. Paraná, Argentina, 1962.
52. MARQUEZ, Angel Diego. Evolución de algunas tendencias significativas en educación media. En UNESCO, Boletín de educación N° 6, 7, y 8, 1969-1970.
53. MEXICO. Diagnóstico del sistema educativo nacional. Secretaría de educación pública. México, septiembre 1977. III - Educación media básica. IV - Educación media superior.
54. MEXICO. Educación media básica. Resoluciones de Chelumal. Plan de estudios. Programas generales de estudio. SEP. Consejo Nacional técnico. 1974.
55. MEXICO. Educación media básica. Seminario regional Cuadalaajara. Secretaría de educación pública. México, 1977.
56. MEXICO. Educación normal. Seminarios regionales Oaxaca-Monterrey-Guanajuato. Secretaría de educación pública. México, 1975.
57. MEXICO. Estudio sobre la demanda de enseñanza secundaria en el área metropolitana de la ciudad de México (Primer grado) 1972-1973. SEP. D.G.P.E. N° 7. Subsecretaría de Planeación y conducción educativa.

58. MEXICO. Informe sobre los cambios que se han operado en la secundaria mexicana. Embajada mexicana.
59. MEXICO. Legislación mexicana. (Prontuario de disposiciones legales sobre educación pública). Secretaría de educación pública. Subsecretaría de planeación y coordinación. Dirección general de asuntos jurídicos y legalización de estudios. 1974.
60. MEXICO. Ley federal de educación. Cámara de diputados. México, 1973.
61. MEXICO. Planes de estudio Educación media básica y superior. Consejo Nacional técnico. 1977.
62. MEXICO. Plan nacional de educación. Secretaría de educación pública. México, 1977. I - Presentación general; II - Educación básica; III - Servicios educativos complementarios; IV - Educación normal - Educación tecnológica - Educación superior e Investigación científica; V - Cultura y difusión popular; VI - Juventud-Recreación-Deporte. Educación integral para la salud; VII - Planeación y administración.
63. MEXICO. La reforma educativa en los institutos tecnológicos. Dirección general de educación superior. 1972. Subsecretaría de educación media técnica y superior.
64. MEXICO. Reglamento general de las escuelas federales de educación secundaria. Agosto 1975. Consejo nacional técnico de educación. (Comisión elaboradora del anteproyecto).
65. MEXICO. Resoluciones sobre la reforma de la educación media básica. Consejo nacional técnico de educación. 1974.
66. MEXICO. Secundaria abierta. Secretaría de educación pública. 1974.
67. MEXICO. Secundaria experimental. Secretaría de educación pública. 1975.
68. MEXICO. Sistema nacional de enseñanza media 1971-1972. SEP. Subsecretaría de planeación y coordinación educativa.
69. MEXICO. Sistema nacional de educación técnica. SEP. Secretaría de planificación y coordinación educativa. 1978.
70. MOREIRA, J. Roberto. La articulación de la enseñanza media con la primaria y superior. Unión panamericana. Washington, D.C., 1967.
71. MUJICA DUARTE, Guillermo. Problemas y perspectivas de la educación colombiana. En Controversias sobre economía colombiana.
72. MUNIZAGA AGUIRRE, Roberto. Filosofía de la educación secundaria. Santiago de Chile.
73. NUÑEZ, Ana María. Los egresados de las escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén y su elección de estudios universitarios. Universidad de Neuquén. Consejo Federal de Inversiones.
74. O.C.D.E. Organisation de cooperation et developpement économique L'enseignement secondaire. Evolution et tendances. París, 1969.
75. O.C.D.E. La reforma de programas escolares y el desarrollo de la educación. París, 1966.
76. O.E.I. Planeamiento de la educación técnica en el marco del desarrollo económico y social e interrelación educación-desarrollo. II Seminario Iberoamericano de enseñanza técnica. Buenos Aires, 1967.

77. OLIVEIRA LIMA, Lauro de. A escola secundaria moderna. Rio de Janeiro, Fondo de cultura. 1961.
78. OXMAN, Jacqueline. Rendimiento escolar diferencial en el 1er. año de enseñanza media, en la provincia de Santiago. Universidad católica de Chile. Escuela de educación. 1970.
79. PERU. Evaluación de las acciones de la reforma educativa. (Informe final). Comisión de evaluación de las acciones de la reforma educativa. Ministerio de educación. 1976.
80. PERU. Ley general de educación. Ministerio de educación. Edición Universo. Lima, 1972.
81. PERU. Reforma de la educación peruana. (Informe general). Ministerio de educación. Edición Universo. Lima, 1970.
82. POIGNANT, Raymond. La structure des enseignements généraux de second degré dans les pays industrialisés. Institut international de planification de l'éducation. Paris, 1968.
83. RAMA, Germán W. Educación media y estructura social en América latina. En Revista latinoamericana de ciencias sociales. Separata de N° 3. Junio 1972.
84. RAMA, Germán W. El sistema universitario en Colombia. 1970.
85. RODRIGUEZ FORERO, Jaime. Religión y cambio social en el bachillerato colombiano. Universidad nacional de Colombia. Facultad de ciencias humanas - Departamento de sociología. 1967.
86. SASTRE DE CABOT, Josefa M. Estructura del primer ciclo de la enseñanza media. En Humanitas, Revista de la Facultad de filosofía y letras. Universidad nacional de Tucumán. Argentina, 1966.
87. SASTRE DE CABOT, Josefa M. El nivel intermedio. En Revista de ciencia de la educación N°1. Buenos Aires, 1970.
88. SOLARI, Aldo. Desarrollo y política educacional en América latina. Revista de la CEPAL. Primer Semestre de 1977.
89. SOLARI, Aldo. Educación y desarrollo de las élites: Sistemas de enseñanza secundaria. En Elites y desarrollo en América latina. S.M. Lipset - A.E. Solari (compiladores). PAIDOS, Psicología social y sociología.
90. TETT, C. R. Educación, entrenamiento y desarrollo. Trad. V. Largo. Caracas, 1978.
91. UNION PANAMERICANA. Corrientes de la educación media en América latina 1934-1964. Secretaría general O.E.A. Departamento de asuntos educativos. Washington, 1965.
92. UNION PANAMERICANA. La educación secundaria en América. Memoria del Seminario interamericano de educación secundaria. División de educación. Unión Panamericana. Washington, 1955.
93. UNION PANAMERICANA. Estado actual de la educación secundaria en América latina. Washington, D.C. 1957.
94. UNION PANAMERICANA. Reunión técnica sobre planeamiento de la educación media. Secretaría de educación pública. México. Washington, D.C., junio 1965.

95. U.S. THE NATIONAL COMMISSION ON THE REFORM OF SECONDARY EDUCATION. The Reform of Secondary Education, a Report to the Public and the Profession. New York, Mc Graw-Hill Book, 1973.
96. UNESCO/PNUD. Diagnóstico del sistema educativo. Proyecto de fortalecimiento del sector educativo. Ecuador.
97. UNESCO. L'éducation dans le monde III. L'enseignement du second degré. Zurich, 1963.
98. UNESCO. Evolución y situación actual de la educación en América latina. UNESCO, Edición Santillana. Santiago de Chile, 1976.
99. UNESCO. Éducation et technologie. París, 1952.
100. UNESCO. Trends and Projections of Involvement by Level of Education and by Age. World and Regional Aggregates 1960/2000. Individual Developing Countries 1960/1985.
101. UNESCO. World Trends in Secondary Education. 1962.
102. VENEZUELA. Boletín de la oficina de planeamiento integral de la educación. Ministerio de educación nacional Nº 14. Caracas, 1965.
103. VENEZUELA. Diseño de evaluación diagnóstica del ciclo diversificado. Ministerio de educación. Caracas, noviembre 1976.
104. VENEZUELA. Gaceta oficial de la República de Venezuela. Nº1860. Caracas, marzo 1976.
105. VENEZUELA. Jornadas de análisis de la organización y funcionamiento de la educación media diversificada en la región Zuliana. Ministerio de educación. Caracas, enero 1978.
106. VENEZUELA. Ley de educación y su reglamento general. Edición La Torre. Caracas, 1955/1956.
107. VENEZUELA. Modelo normativo del ciclo diversificado. Ministerio de educación. Caracas, octubre 1977.
108. VENEZUELA. V Plan de la Nación sector educativo. Ministerio de educación. Caracas, junio 1975.
109. VENEZUELA. Propuesta de investigación para la innovación del ciclo diversificado. Ministerio de educación. Caracas, 1977.
110. VENEZUELA. Proyecto de diseño para las escuelas básicas. Ministerio de educación. Caracas, junio 1977. I - Primera parte; II - Segunda parte.
111. VENEZUELA. Proyecto de ley orgánica de educación. Informe de la Comisión permanente de cultura. Cámara de diputados. Caracas, octubre 1974.
112. VERA GODOY, Rodrigo; Argumedo, Manuel; Luna, Elba. Situación actual del perfeccionamiento docente en Argentina. Centro de investigaciones educativas. Buenos Aires, 1976.
113. VERA GODOY, Rodrigo; Argumedo, Manuel; Luna, Elba. Posición del sector docente frente al perfeccionamiento. Centro de investigaciones educativas. Buenos Aires, 1977.
114. VERA GODOY, Rodrigo; Arocena, José; Schuima, Catalina. Bases de una política de perfeccionamiento docente. Centro de investigaciones educativas. Documento de trabajo. Buenos Aires, 1975.
115. VERA GODOY, Rodrigo y Argumedo, Manuel; Luna, Elba. Condiciones de empleo y rol docente. Centro de investigaciones educativas. Buenos Aires, 1978.

APENDICE

Cuadro 1. Crecimiento de la matrícula de educación secundaria, comparado con el de la población total, en nueve países latinoamericanos

País	Matrícula	% de aumento	Población ^{a/}	% de aumento
Brasil	1940: 155 588 ^{b/}	135	1940: 41 114 000	26
	1950: 365 851		1950: 51 976 000	
Costa Rica	1941: 3 862 ^{c/}	265	1940: 619 000	48
	1954: 14 062		1954: 915 000	
Chile	1940: 46 942 ^{d/}	104	1940: 4 985 000	22
	1953: 95 726		1953: 6 072 000	
El Salvador	1935: 1 166 ^{e/}	868	1935: 1 531 000	39
	1954: 11 208		1954: 2 122 000	
México	1940: 20 295 ^{f/}	266	1940: 19 763 000	46
	1954: 74 297		1954: 28 850 000	
Panamá	1948: 10 277 ^{g/}	53	1948: 758 000	14
	1953: 15 720		1953: 863 000	
Paraguay	1951: 12 433 ^{h/}	26	1951: 1 429 000	7
	1954: 15 619		1954: 1 530 000	
R. Dominicana	1930: 1 358 ^{i/}	580	1930: 1 256 000	87
	1955: 9 239		1954: 2 347 000	
Uruguay	1949: 26 287 ^{j/}	47	1949: 2 353 000	7
	1954: 38 560		1953: 2 525 000	

Fuente: Unión Panamericana. Estado actual de la educación secundaria en América latina. Washington, D.C., 1957.

a/ United Nations, Statistical Office, "Estimates of Total Population: 1920-1954", Demographic Yearbook, 1954, p. 114.

b/ Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, A Educação Secundária no Brasil, 1955, p. 11.

c/ Seminario interamericano de educación secundaria, Santiago de Chile, 1954-1955, Estudio realizado sobre la segunda enseñanza en Costa Rica, p. 5.

d/ Conferencia regional sobre educación primaria gratuita y obligatoria en América latina, Lima, 1956, La educación primaria y la economía en Chile, p. 62.

e/ Seminario interamericano de educación secundaria, Santiago de Chile, 1954-1955, Informe sobre naturaleza y fines de la educación secundaria en El Salvador, p. 2-3.

f/ Seminario interamericano de educación secundaria, Santiago de Chile, 1954-1955, Naturaleza y fines de la educación secundaria en México, p. 34.

g/ Contraloría general de la República, Dirección de Estadística y Censo, Estadística Panameña, enero de 1956, p. 19.

h/ Ministerio de educación y culto, Departamento de estadística, (Datos estadísticos suministrados a la Unión Panamericana en 1955).

i/ Secretaría de estado de educación y bellas artes, Educación para la paz, 1955, p. 42.

j/ Consejo de enseñanza secundaria y preparatoria, (Datos estadísticos suministrados a la Unión Panamericana en 1955).

Cuadro 2. Alumnos matriculados en la enseñanza media, 1960-1965-1970-1975

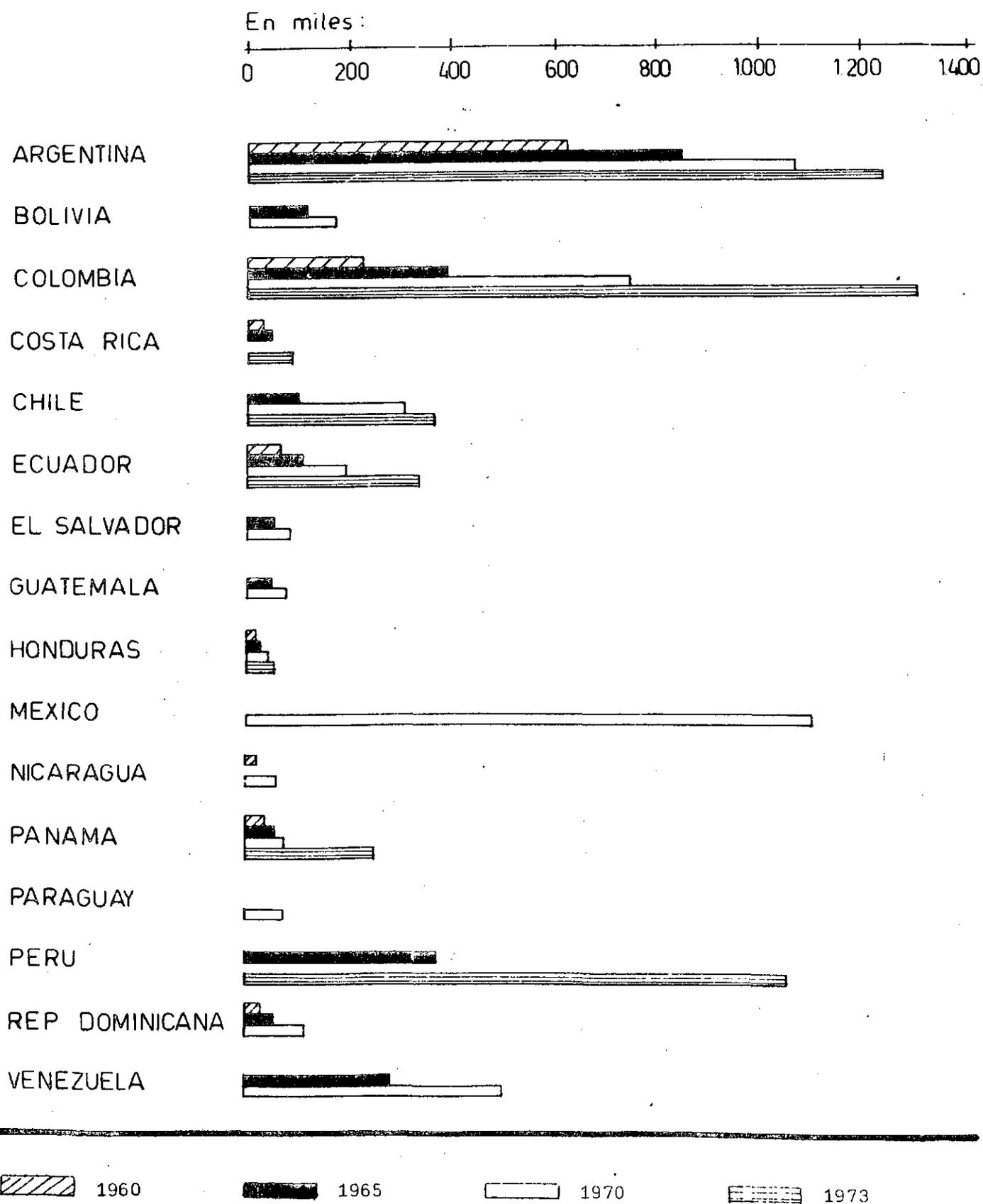
País	1960	1965	1970	1975
Argentina	630 486 ^{a/}	848 964 ⁽¹⁾	1 074 826 ⁽¹⁾	1 243 058 ⁽²⁾
Bolivia	...	111 566 ⁽³⁾	168 821 ⁽³⁾	...
Colombia	223 619 ⁽⁴⁾	394 890 ⁽⁵⁾	750 055 ⁽⁶⁾	1 306 275 ⁽⁷⁾
Costa Rica	27 491 ⁽⁸⁾	41 118 ⁽⁹⁾	...	82 559 ⁽¹⁰⁾
Chile	...	99 794 ⁽¹¹⁾	302 064 ⁽¹²⁾	364 740 ⁽¹³⁾
Ecuador	62 535 ⁽¹⁴⁾	104 170 ⁽¹⁴⁾	194 383 ⁽¹⁴⁾	336 702 ⁽¹⁵⁾
El Salvador	...	55 000 ⁽¹⁶⁾	86 853 ⁽¹⁶⁾	...
Guatemala	...	48 011 ⁽¹⁷⁾	76 097 ⁽¹⁷⁾	...
Honduras	14 951 ⁽¹⁸⁾	23 760 ⁽¹⁸⁾	39 839 ⁽¹⁹⁾	55 934 ⁽²⁰⁾
México	...	...	1 392 017 ⁽²¹⁾	1 535 355 ⁽²¹⁾
Nicaragua	12 685 ⁽²²⁾	...	51 383 ⁽²³⁾	...
Panamá	38 847 ⁽²⁴⁾	54 789 ⁽²⁴⁾	78 259 ⁽²⁴⁾	125 460 ⁽²⁵⁾
Paraguay	....	...	...	75 424 ⁽²⁶⁾
Perú	...	379 575 ⁽²⁷⁾	...	1 059 108 ⁽²⁸⁾
R. Dominicana	30 600 ⁽²⁹⁾	58 500 ⁽²⁹⁾	113 600 ⁽²⁹⁾	...
Venezuela	...	286 081 ⁽³⁰⁾	508 473 ⁽³¹⁾	694 432 ⁽³²⁾

Fuentes: para (1) La educación en cifras, 1963-1972, Tomo II, Ministerio de educación y Cultura; para (2) Estadística de la educación 1975, cifras provisionales, resúmenes, Ministerio de educación y cultura, Departamento de estadísticas; para (3) Aspectos cuantitativos de la educación. Ministerio de educación y cultura. Diagnóstico global de la educación boliviana. Departamento de estadística escolar. Setiembre 1974, La Paz, Bolivia. Los datos corresponden a 1967 y 1971 respectivamente; para (4) La educación en Colombia 1960-1962 (Anexo estadístico). Ministerio de educación nacional. Oficina de planeamiento. Bogotá, D.E., Setiembre 1970; para (5) Boletín mensual de estadísticas N° 219, 1969 (La educación en Colombia) DANE; para (6) La educación en cifras 1970-1971. Ministerio de educación nacional, ICFES, Diciembre 1975; para (7) Boletín mensual de estadísticas N° 306, Enero 1977 (La educación en Colombia), DANE; para (8) Estadística de la educación 1960 (Anexo a la memoria). Ministerio de educación pública. San José de Costa Rica, 1961; para (9) Anuario estadístico 1965. Dirección general de estadísticas y censo, Ministerio de industria y comercio, Diciembre 1965; para (10) Boletín estadístico, Agosto 1975. Ministerio de educación pública. San José de Costa Rica; para (11) Año pedagógico 1965. Facultad de educación. Universidad de Chile; para (12) Ministerio de educación pública. Superintendencia de educación. Distribución de alumnos por edad y curso, 1970. Enero 1973; para (13) Sector fiscal. Rendimiento escolar de la enseñanza por región y provincia según grado y estudio. Año 1975. Superintendencia de educación pública, Sección

estadística, Octubre 1976; para (14) Descripción del sistema educativo ecuatoriano (Convenio Andrés Bello). República de Ecuador. Ministerio de educación pública. Marzo 1973; para (15) Estadística de la educación. Años 1974-1975. Ministerio de educación pública. Dirección nacional técnica. Quito, Agosto 1976; para (16) Ministerio de educación. Memoria de labores. Anexo estadístico (1973-1974). Agosto 1974; para (17) Estadísticas para el análisis del sector educación. Guatemala. AIDE; para (18) Una década de la educación 1960-1969 en cifras. Versión ampliada. Ministerio de educación pública. Oficina de planeamiento integral de la educación. Diciembre 1971; para (19) América en cifras, 1974. Situación cultural. OEA; para (20) Datos inéditos. Ministerio de educación. Honduras. Septiembre 1977; para (21) Secretaría de educación pública. Dirección general de planeación. Diagnóstico del sistema educativo nacional, Tomos III y IV. Septiembre 1977; para (22) El sistema educativo en Nicaragua. Situación actual y perspectivas. N° 4, 1965. Consejo superior universitario centroamericano. Cifras de 1962; para (23) Informe N° 13. Año escolar 1970. Ministerio de educación pública. Oficina de planeamiento. Julio 1972; para (24) Estadística de la educación. Compendios 1959-1960-1968 y 1969-1970. Población escolar en la República. Ministerio de educación 1971 y 1972; para (25) Estadística de la educación. Avance de cifras. Boletines mensuales. Diciembre 1975; para (26) Anuario 1975, Ministerio de educación y cultura. Dirección de planeamiento educativo. Desarrollo educativo en cifras. Asunción, 1976; para (27) Estadística escolar 1965. Ministerio de educación pública. Dirección de planeamiento educativo. División de estadística educativa. Lima, 1966; para (28) Estadística de la educación 1975. OSE. Ministerio de educación; para (29) La reforma de la educación media. Perspectivas de su desarrollo. 1967-1968 a 1980-1981. Bases para el planeamiento. Abril 1969 (La cifra de 1970 es estimada); para (30) Ciclo diversificado. Documentos. Ministerio de educación. Dirección de planeamiento. Caracas, 1972; para (31) Memoria y cuenta 1972. Anuario estadístico. Ministerio de educación; y para (32) Ministerio de educación. V Plan de la Nación, Sector educación. Caracas, Junio 1975. Las cifras son de 1973-1974.

a/ Cifra estimada.

Gráfico 1. Alumnos matriculados en enseñanza media



Fuente: Cuadro 2.

Cuadro 3. América Latina y el Caribe. Escolaridad de la enseñanza media,
1960-1974 a/
(tasas)

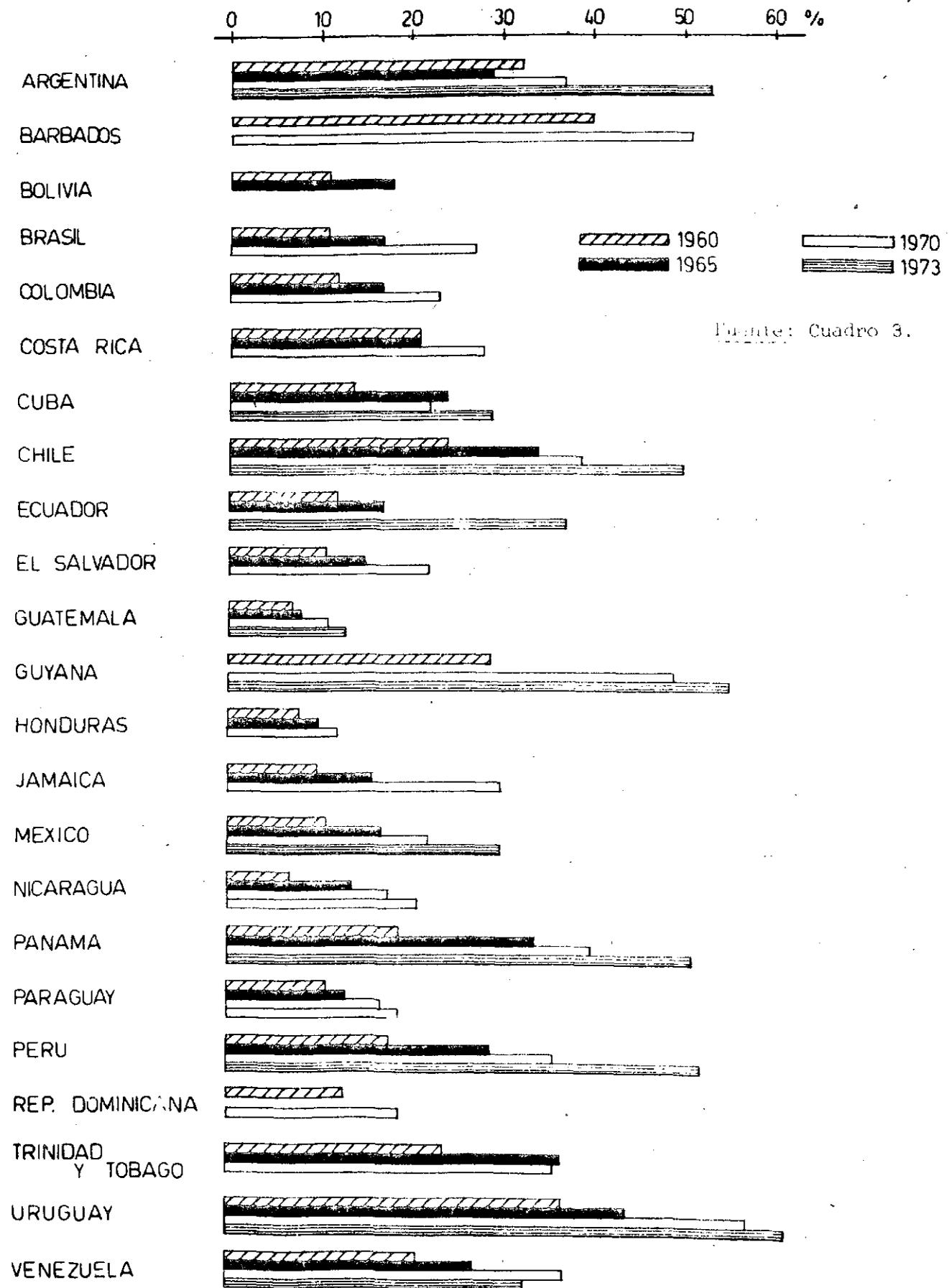
País	1960	1965	1970	1973	1974
Argentina	32 (13/17)	29 (13/17)	37 (12/17)	...	53 (12/17)
Barbados	40 (11/18)	...	51 (11/17)	...	...
Bolivia	11 (13/18)	18 (13/18)	...	...	...
Brasil	11 (11/17)	17 (12/18)	27 (12/18)	...	...
Colombia	12 (12/17)	17 (12/17)	23 (12/17)	...	36 (12/17)
Costa Rica	21 (13/17)	21 (13/17)	28 (12/16)	...	...
Cuba	14 (12/17)	24 (12/17)	22 (12/17)	29 (12/17)	...
Chile	24 (13/18)	34 (13/18)	39 (14/17)	...	50 (14/17)
Ecuador	12 (12/17)	17 (12/17)	...	37 (12/17)	...
El Salvador	11 (13/18)	15 (13/18)	22 (13/17)	...	...
Guatemala	7 (13/17)	8 (13/18)	11 (13/18)	13 (13/18)	...
Guyana	29 (12/18)	...	49 (12/18)	55 (12/18)	...
Haití	4 (13/19)	...	...	...	...
Honduras	8 (13/17)	10 (13/17)	12 (13/18)	...	...
Jamaica	10 (11/17)	16 (11/17)	30 (12/17)	...	...
México	11 (12/17)	17 (12/17)	22 (12/17)	...	30 (12/17)
Nicaragua	7 (13/17)	14 (13/17)	18 (13/18)	21 (13/18)	...
Panamá	19 (13/18)	34 (13/18)	40 (12/17)	51 (12/17)	...
Paraguay	11 (12/17)	13 (13/18)	17 (13/18)	19 (13/18)	...
Perú	18 (12/16)	29 (12/16)	36 (12/17)	...	52 (12/17)
R. Dominicana	13 (13/18)	...	19 (13/18)	...	...
Trinidad-Tobago	24 (12/17)	37 (12/17)	36 (12/17)	...	...
Uruguay	37 (12/17)	44 (12/17)	57 (12/17)	61 (12/17)	...
Venezuela	21 (13/17)	27 (13/17)	37 (13/17)	33 (13/17) ^{b/}	...

Fuente: UNESCO, Statistical Yearbook, París, 1975.

a/ Los números entre paréntesis indican edad.

b/ V Plan de la Nación, Caracas, Venezuela, 1975.

Gráfico 2. Tasas de escolaridad por nivel.



Fonte: Cuadro 3.

Cuadro 4. Veinte países de América Latina. Distribución de la escolarización en las distintas modalidades de enseñanza media

(Porcentajes)

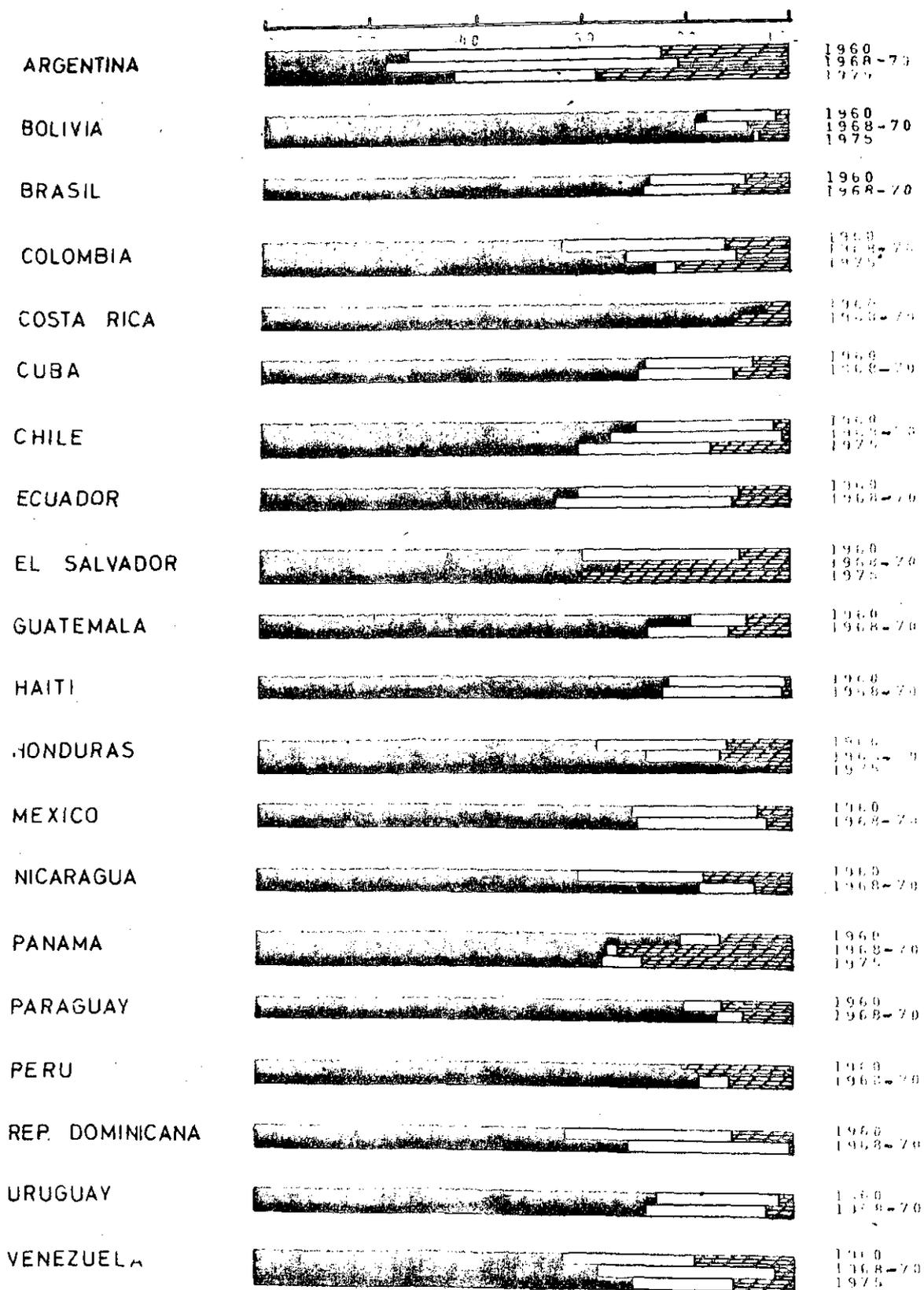
País	1960 (1)		1968-1970 (1)				1975				
	Secundaria Normal	Técnica	Secundaria Normal	Técnica	Secundaria Normal	Comercial	Técnica	Otras			
Argentina (2)	20,8	24,5	48,7	22,0	21,0	56,1	36,5	...	33,1	26,9	3,4
Bolivia (3)	84,1	2,2	13,7	62,8	6,5	13,7	93,7	...	1,5	0,4	4,1
Brasil	73,7	7,7	13,6	71,4	14,8	16,9	...	...	...	...	...
Colombia (4)	57,7	11,5	30,8	69,7	9,2	21,7	74,5	5,2	10,7	3,9	5,3
Costa Rica	25,8	...	4,2	89,5	...	10,5	...	...	...	...	...
Cuba	73,4	6,1	20,5	71,4	10,6	18,0	...	...	...	...	...
Chile (5)	70,9	2,9	26,2	66,8	1,1	32,1	60,1	...	14,8	25,1	...
Ecuador	63,3	10,6	29,1	55,2 ^{a/}	13,0	32,8	...	...	...	...	...
El Salvador (6)	60,0	9,7	29,4	69,3	...	31,7	61,2	1,2	33,7	...	3,8
Guatemala	81,3	8,4	10,7	73,1	11,1	15,6	...	...	...	...	...
Haití	77,4	1,0	21,6	74,7 ^{b/}	5,7	22,6	...	...	...	...	...
Honduras (7)	63,8	12,5	23,7	73,0	12,3	14,1	96,4	3,6	...	...	...
México	70,7	5,7	23,6	71,7	4,0	24,3	...	...	...	...	...
Nicaragua	60,5	15,8	23,7	33,6	7,2	9,2	...	...	...	...	...
Panamá (8)	64,9	3,6	27,5	56,4	31,7	1,9	65,3	4,6	14,2	7,4	8,4
Paraguay	79,7	13,0	7,3	86,3	8,4	5,3	...	...	...	...	...
Perú	86,1	...	19,9	83,5	...	16,5	...	...	...	...	...
R. Dominicana	58,1	0,6	41,3	70,1	0,4	29,5	...	...	...	...	...
Uruguay	74,9	2,6	22,5	73,5	4,3	22,2	...	...	...	...	...
Venezuela (9)	58,1	17,5	24,4	64,5	3,2	32,3	71,4	10,1	...	18,6	...

Fuente: para (1) Información adelantada por UNESCO del Anexo estadístico que presentara a la conferencia de Ministros de educación, Diciembre 1971; para (2) Estadísticas de la educación 1975. Ministerio de educación y cultura; para (3) Aspectos cuantitativos de la educación. Ministerio de educación y cultura. Departamento de estadística escolar. La Paz, Bolivia 1974. Datos de 1971; para (4) La educación en Colombia. Boletín N° 306. Enero 1977; para (5) Sector Fiscal. Rendimiento escolar de la enseñanza por región y provincia según grado y estudios. Año 1975. Superintendencia de educación pública. Sección estadísticas. Octubre 1976; para (6) Ministerio de educación. Memoria de labores 1975-1976. Agosto 1976. (En secundaria se incluye bachillerato académico e industrial); para (7) Datos inéditos. Ministerio de educación. Honduras. Septiembre 1977; para (8) Avance de información. Boletín N° 58. Diciembre 1975 y para (9) Memoria y cuenta 1975. Ministerio de educación. Tomo II, Anuario estadístico.

a/ Porcentajes calculados sobre cifras correspondientes al año 1967.

b/ Idem año 1955.

Gráfico 3. Distribución de la escolarización

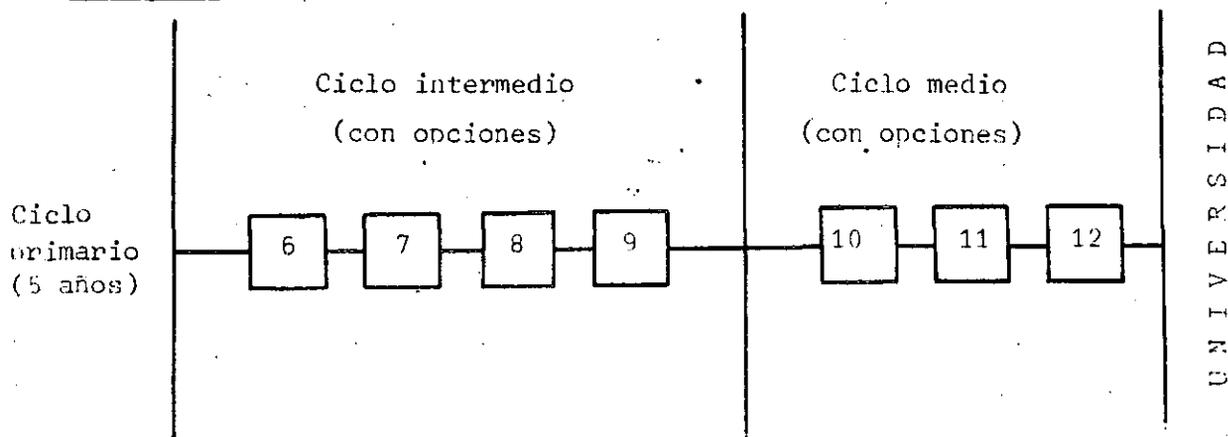


E. Secundaria
 E. Técnica
 Otros

Fuente: Cuadro 4.

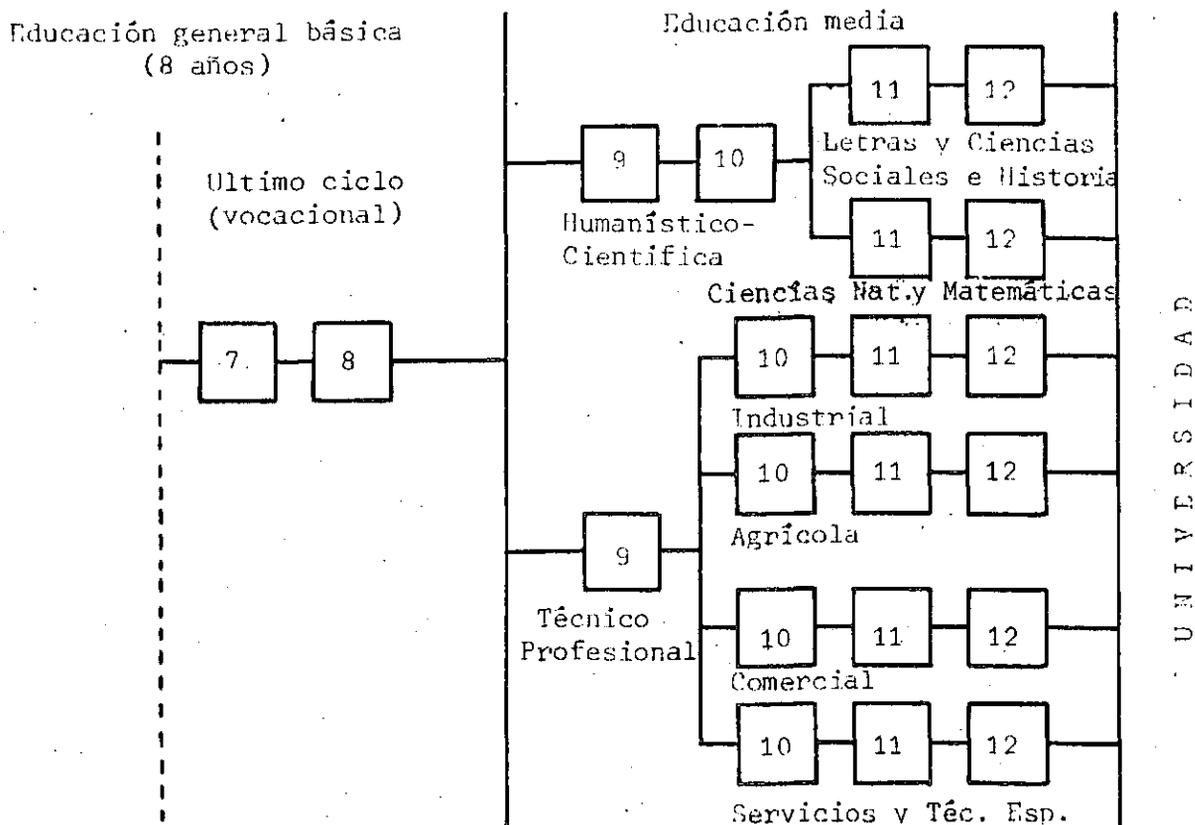
PROPUESTAS DE ESTRUCTURA

1. Argentina



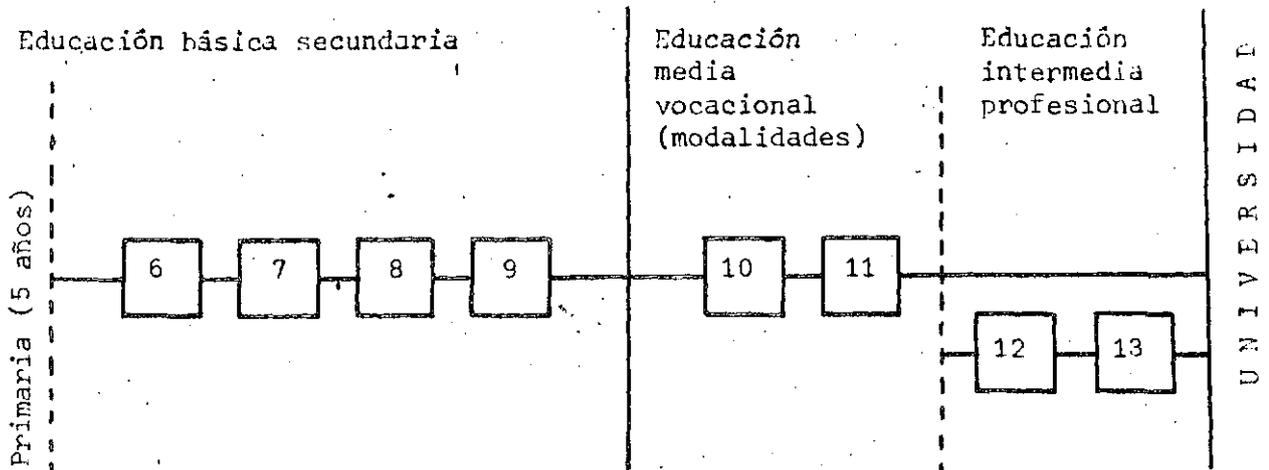
Fuente: Secretaría de estado de cultura y educación. Proyecto de reforma del sistema educativo argentino; Texto aprobado, Trabajos de base. Buenos Aires, 1969. Págs. 10-11 v 14.

2. Chile



Fuente: Chile. Ministerio de educación. Decreto del 7 de diciembre de 1965: Reforma educativa. Pág. 166.

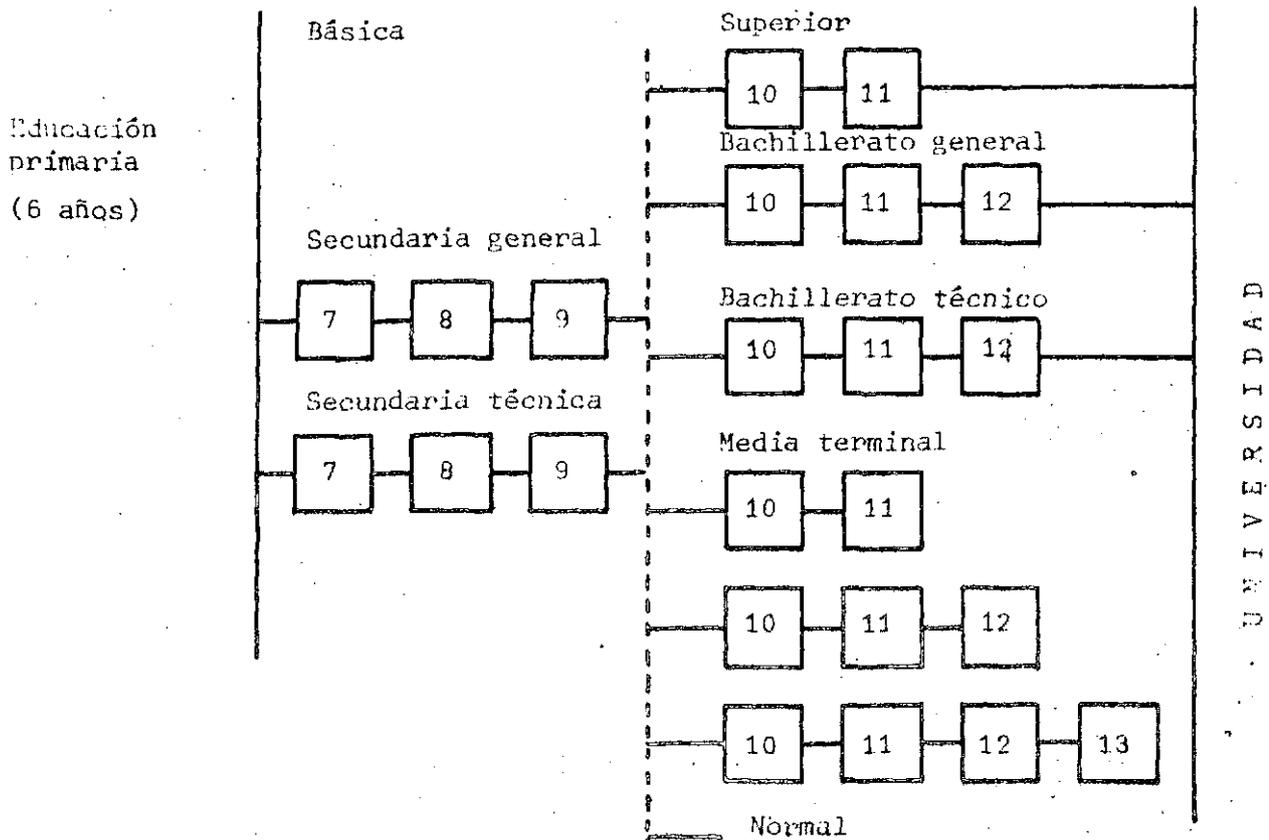
3. Colombia



Fuente: Normas reorgánicas del sector educativo, Separata de "Documentación educativa", Vol. 3, N° 9, Universidad pedagógica nacional, Bogotá, Enero-febrero 1976. Págs. 27/28 v 52/53.

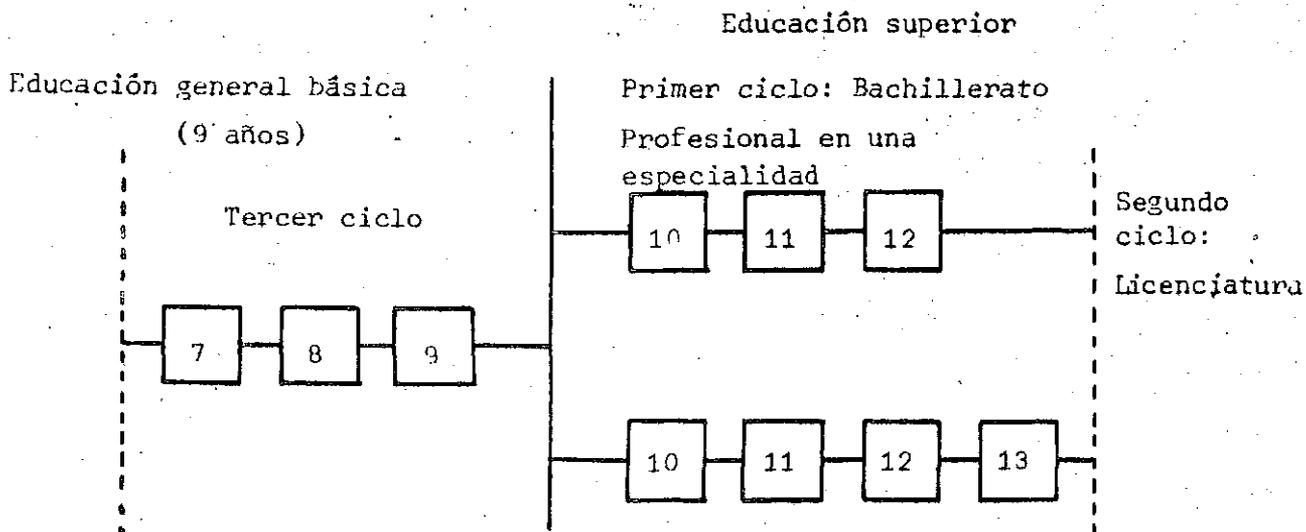
4. México

Educación media*



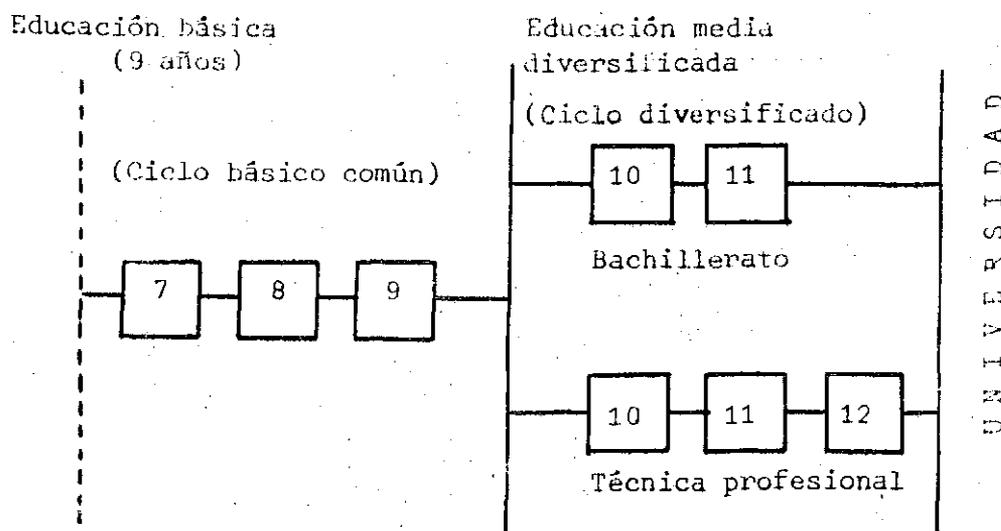
Fuente: Secretaría de educación pública. Dirección general de planeación. Diagnóstico del sistema educativo nacional. Setiembre de 1977. Tomo III, pág. 1-7 y Tomo IV pág. 1-16.

5. Perú



Fuente: Ley general de educación. Decreto Ley 19326. Ministerio de educación. Lima, Marzo 1972, Sección tercera y cuarta, págs. 38/57.

6. Venezuela



Fuente: Ministerio de educación. Oficina sectorial de planificación y presupuesto. V Plan de la Nación. Sector educativo. 1976-1980. Caracas, junio 1975.

Proyecto "Desarrollo y Educación
en América Latina y el Caribe"

Publicaciones

Educación e industrialización en la
Argentina. DEALC/1.

Educación y desarrollo en Costa Rica.
DEALC/2.

Financiamiento de la educación en
América Latina. DEALC/3.

Expansión educacional y estratificación
social en América Latina. DEALC/4.

Modelos educativos en el desarrollo
histórico de América Latina. DEALC/5.

Educación, imágenes y estilos de
desarrollo. DEALC/6.

Educación y desarrollo en el
Paraguay. DEALC/7.

Seminario "Desarrollo y educación en
América Latina y el Caribe". Informe
final. DEALC/8.

Industria y educación en El Salvador.
DEALC/9.

Educación, lengua y marginalidad
rural en el Perú. DEALC/10.

Educación para el desarrollo rural
en América Latina. DEALC/11.

La escuela en áreas rurales modernas.
DEALC/12.

Bibliografía sobre educación y
desarrollo en América Latina y el Caribe.
DEALC/13.

Bibliografía. Universidad y desarrollo
en América Latina y el Caribe. DEALC/14.

La educación rural en la zona cafetera
colombiana. DEALC/15.

Education and development in the
English-speaking Caribbean. A contemporary
survey. DEALC/16.

La educación no-formal en la reforma
peruana. DEALC/17.

Heterogeneidad técnica, diferenciales de
salario y educación. DEALC/18.

Disyuntivas de la educación media en
América Latina. DEALC/19.

Educación y desarrollo en el Ecuador.
DEALC/20.

Segundo Seminario "Desarrollo y educación
en América Latina y el Caribe". Informe
final. DEALC/21.

Para evitar extravíos se ruega a
los receptores acusar recibo de
cada publicación y dar a conocer
cualquier cambio o error en
las direcciones utilizadas.

Precio de cada publicación: US\$ 2.-
(incluido franqueo de superficie)

Envíos contra cheque a la orden de
Naciones Unidas por el monto
correspondiente.

Se terminó de imprimir
el 31 de agosto de 1979
en RAPICOP, Billinghamurst 1979
Buenos Aires - Argentina

SEDE DEL PROYECTO

**COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA
OFICINA BUENOS AIRES**

CALLAO 67 4º PISO
CASILLA DE CORREO 4191
TELEFONOS 40-0429 0431
DIRECCION CABLEGRAFICA UNATIONS
BUENOS AIRES REPUBLICA ARGENTINA