

I

Comprender la formación profesional

I. 1

Educación y formación profesional: diferencias internacionales

Claudio de Moura Castro y Torkel Alfthan

Hay muchas maneras de desarrollar conocimiento y habilidades relacionados con el trabajo. En la mayoría de los países hay un apabullante mosaico de escuelas, instituciones de formación, prestaciones de entrenamiento empresarial y programas de aprendizaje. A medida que pasa el tiempo, la variedad aumenta; coexisten diferentes formatos institucionales, modos de prestación, de financiación o de formas de coordinación.

Resulta útil contrastar las instituciones de formación con las escuelas académicas comunes o formales, que son muy estables. En estas escuelas los métodos de enseñanza cambian muy poco, y la currícula necesita solo pequeños ajustes para que permanezca funcional por muchas décadas.

Por consiguiente, comprender la diversidad de la formación no es un asunto trivial. Probablemente, la mejor forma de organizar este tema sea comenzando con una perspectiva histórica y tratando de determinar cómo las instituciones de formación actuales han evolucionado a partir de los tipos iniciales. Más aun, la mayoría de los modelos de formación y educación son una combinación de un número limitado de modelos originales de instituciones.

Claudio de Moura Castro

Examinar los sistemas alemán o francés simplifica drásticamente este tema. Por ejemplo, Francia ha estructurado programas de aprendizaje que son el rasgo distintivo del sistema alemán. También tiene capacitación en las empresas, que es el rasgo distintivo del sistema japonés. Pero el sistema francés difiere del alemán y del japonés principalmente porque el aprendizaje y la capacitación en planta no son sus ejes de avanzada más importantes; el sistema descansa mayormente en las escuelas vocacionales, que combinan disciplinas vocacionales y académicas.

Estas soluciones institucionales no son adoptadas por los países en forma azarosa o por simple voluntarismo. En lugar de ello, tienen raíces culturales profundas en el país en cuestión, reflejando predisposiciones y tradiciones nacionales. Las instituciones pueden ser nombradas y renombradas a voluntad, y la permutación de palabras tales como técnica, vocacional, escuela o centro de formación es casi interminable. Sin embargo, lo que importa es su naturaleza y *ethos* o espíritu; las escuelas de bajo nivel no alcanzarán uno más alto solo por cambiar de nombre.

En este capítulo se examinan las principales familias de instituciones de formación, comenzando por las más simples y antiguas y moviéndonos progresivamente hacia las instituciones más contemporáneas y de características más complejas. Algunos de estos sistemas también son relacionados con los países donde se originaron y prosperaron. En la mayoría de los casos se incluyen comentarios acerca de las fortalezas y debilidades de cada sistema. Cabe advertir, asimismo, que los programas vocacionales ofrecidos tradicionalmente en un nivel de educación superior no son considerados aquí; la inclusión de áreas tales como odontología e ingeniería complicaría enormemente el análisis.

1. Las escuelas religiosas versus el aprendizaje en los gremios

Tres siglos atrás solamente existían las escuelas religiosas y el aprendizaje controlado por los gremios. Las escuelas académicas formales se originaron en las religiones que necesitaban un clero bien educado y, en el caso de los Protestantes, porque querían que sus seguidores leyeran la Biblia. Progresivamente, estas escuelas se convirtieron en las escuelas de las elites, pero su énfasis en la religión y la filosofía muestra claramente sus orígenes.

Aunque religiosas en un principio, estas escuelas forjaron el modelo para las escuelas básicas y secundarias que existen hoy en casi todos los países. Debido a que sus raíces descansaban en el objetivo de edu-

car a los herederos de las clases gobernantes tradicionales, tendían a favorecer los temas teóricos y a disminuir –si no a desdeñar– todo trabajo práctico. En realidad, no fue sino hasta la Ilustración que estas escuelas introdujeron temas científicos en su currícula. Por lo tanto no servían a quienes necesitaban aprender habilidades ocupacionales, ni valoraban estos propósitos.

Solamente una elite pequeña y privilegiada asistía a las escuelas académicas. Para la mayoría de los jóvenes, la única posibilidad de adquirir habilidades, conocimientos y una ocupación era estudiar con alguien. Este proceso podía ser informal: observando, imitando, recibiendo tutorías no estructuradas. Sin embargo, los gremios europeos que surgieron en la Edad Media comenzaron a dar una mayor estructura y sustancia a este tipo de aprendizaje. Bajo este sistema, el aprendiz ofrecía su trabajo al maestro del oficio, a cambio de un pequeño salario y de enseñanza en el trabajo. En algunos casos los padres debían también pagar al maestro por compartir sus conocimientos.

Debido a sus lazos directos con las necesidades del mercado de trabajo, el método del aprendizaje (aprendices con el maestro oficial) ha probado ser muy eficiente para transferir habilidades, especialmente cuando la tecnología es estable o cambia lentamente. Lo más importante del sistema de aprendices es su orientación práctica. La otra cara de la moneda es que este sistema crónicamente descuida la teoría. Este descuido demora la adaptación de los trabajadores a nuevos requerimientos del trabajo en condiciones de rápido avance tecnológico, y limita sus habilidades en las áreas donde se requiere un mayor dominio conceptual.

El sistema de aprendices –más o menos estructurado– ha sobrevivido a los siglos. En los países industrializados ha seguido todos los caminos posibles. En sus formas más simples, perdura como el modo predominante de adquisición de oficios y ocupaciones semicalificadas (“sentándose junto a Nelly”). En las más sofisticadas, se ha convertido en un sistema complejo y estructurado, como sucede en Alemania.

Los sistemas de aprendizaje también existen en los países en desarrollo. En los países de África pueden estar muy regulados por las costumbres y la tradición pero, y tal como ha sucedido en Europa, bajo condiciones de desarraigo y pobreza pueden degenerar en una mera explotación de mano de obra barata. A pesar de estos defectos, permanecen en muchos lugares como una de las formas más importantes –si no la única– de transmisión de habilidades en los oficios y ocupaciones más simples.

2. Soluciones basadas en la escuela

En esta sección se examinan tres tipos de formación que tienen raíces en las escuelas formales. El primero y más simple está integrado por las escuelas de artes y oficios. El segundo, por las escuelas técnicas y vocacionales; como se conocen hoy en día, estas escuelas proveen un currículum académico combinado con la preparación para habilidades u oficios específicos. El tercer tipo abarca las escuelas secundarias diversificadas, donde los temas prácticos se imparten en una sola escuela a la que concurren todos los estudiantes de un área geográfica, independientemente de la carrera que les interese.

2.1 Las escuelas de artes y oficios

La idea de usar la estructura escolar para aprender oficios recién se implementó en el Siglo XIX. Algunos de los primeros experimentos en transmitir habilidades prácticas en una estructura de estilo escolar fueron las instituciones de artes y oficios. Sus áreas principales fueron los oficios y ocupaciones tradicionales. Estas escuelas, que se orientaban a las clases trabajadoras, trataron de ofrecer formación en ocupaciones aproximadamente similares a las que ofrecía el sistema de aprendices.

Muy pocas escuelas de artes y oficios existen aun en sus versiones originales. Sin embargo, la idea es poderosa, y en algunos casos irremplazable. En el sistema de aprendices, el hecho de aprender con un maestro toma un largo tiempo, ofrece poco en términos de conocimiento conceptual o teórico, y depende de la existencia de suficientes maestros voluntariosos. Además, tiende a congelar el conjunto de habilidades aprendidas, ya que los maestros enseñan solamente lo que han estado haciendo.

Es así que, bajo los más variados nombres y estructuras, la idea de usar estrategias escolares para aprender ocupaciones prácticas sobrevivió y prosperó. De una forma u otra, los centros y escuelas vocacionales de hoy son los descendientes de esta idea original. Pueden tener éxito o pueden fracasar, pero raramente escapan a su herencia. Tienen que estar luchando permanentemente contra el estigma de clase baja que tradicionalmente se les asigna, y contra la tendencia a una desvinculación creciente entre la formación ofrecida y la demandada.

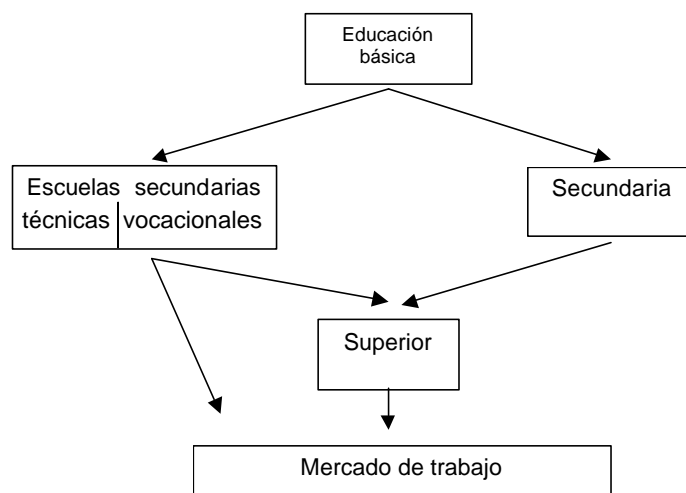
2.2 Escuelas vocacionales: el sistema francés

Las escuelas de artes y oficios originales solo brindaban una pequeña cantidad de contenidos escolares formales; inicialmente, una al-

fabetización básica se consideraba suficiente. Sin embargo, el contenido académico de tales escuelas híbridas fue en aumento. Como resultado de este proceso, en algún momento surge una pregunta importante: ¿el contenido vocacional debiera ser ofrecido al terminar la educación académica del alumno, o a lo largo de la misma? Algunos países optaron por ofrecer en forma simultánea el desarrollo de habilidades y la currícula escolar formal; éstas son las escuelas vocacionales. Aunque Francia ofrece también muchas otras modalidades de formación de habilidades, esta solución se identifica, con fines ilustrativos, como el típico sistema francés.

La mayoría de los jovencitos franceses asiste a cursos que, al menos en los papeles, ofrecen trabajo académico y no imposibilitan el acceso a los niveles educativos más altos. Es decir que, en teoría, no son estudios terminales. Sin embargo, no es un sistema unificado, donde todos los alumnos asisten a la misma escuela. Después de los 13 años de edad, los alumnos comienzan a ubicarse en diferentes tipos de escuelas. El acceso a la educación superior es posible desde cualquiera de ellas, pero el éxito en este camino es extremadamente difícil. La figura 1 ilustra estos caminos desde la educación básica hasta el mercado de trabajo.

Figura 1. Escuelas secundarias técnicas y vocacionales



Una variante –también típica del sistema francés– es la escuela técnica. Este sistema combina el estudio de materias académicas (con el equivalente formal de diplomas) y tecnología, con formación manual. La distinción entre las escuelas técnicas y las vocacionales es difícil de captar; en principio, los senderos técnicos y vocacionales se ofrecen a estudiantes con el mismo nivel educativo formal, y la diferencia más visible es el peso relativo de las actividades prácticas y las áulicas.

Las escuelas técnicas generalmente preparan a sus alumnos para roles de supervisión en planta o para ocupaciones altamente calificadas, como electrónica o diseño; su currícula es menos especializada que la de las escuelas vocacionales. Sin embargo, las similitudes entre los dos tipos de escuelas pueden ser solo superficiales. El prestigio de las escuelas técnicas tiende a ser superior al de las vocacionales, que originalmente estaban destinadas a los pobres. Ambos tipos de escuelas son los pilares del sistema técnico-vocacional francés; son numerosas y ofrecen formación de alta calidad.

Dado que las escuelas vocacionales y técnicas con estructuras similares también son comunes en muchos otros países, conviene mencionar algunos de sus rasgos distintivos. La asociación entre las materias académicas, la tecnología y las habilidades prácticas en las escuelas técnicas y vocacionales, no es estable¹: a menudo se inclinan hacia uno u otro lado. Si la inclinación es hacia lo práctico, se corre el riesgo de dar a la escuela un bajo *status*, alejando a los alumnos más brillantes. Alternativamente, el currículum académico a menudo se posesiona de facto del terreno, apartando los temas prácticos hacia la periferia, alejándolos de las actividades centrales de la escuela. Dos de sus principales desventajas residen en el hecho de tener una cierta rigidez curricular y de estar distanciadas del mercado de trabajo. Esta situación es común en muchos países donde la atracción de lo académico es fuerte. Francia trató de compensar esta rigidez ofreciendo a las empresas una amplia gama de cursos de corta duración. Un impuesto a la nómina salarial financia una amplia red de capacitación informal. (El gasto de 2,3% de los salarios totales duplica el monto requerido legalmente.)

Existen muchas escuelas técnicas excelentes, incluso en países que no se distinguen precisamente por la calidad de sus sistemas de formación. Estas escuelas responden a las necesidades de la industria local y al mismo tiempo tienen un definido foco hacia las competencias técni-

¹ Ver el capítulo 1.2 de este libro. Publicado originalmente como: Castro, C. de Moura, "The soul of vocational schools: training as a religious experience", *International Review of Education*, 34 (2): pp. 195-206, 1988.

cas. Hay varios casos exitosos, al menos parcialmente, en países asiáticos donde la industrialización ha sido rápida.

Los países de Europa Oriental siguieron un modelo similar. Generalmente adoptaron sistemas que no son muy diferentes, en cuanto a su estructura, del modelo francés. En estos países, la educación vocacional se desarrolla principalmente en escuelas técnicas o vocacionales dentro del nivel secundario. Estas instituciones funcionan en paralelo con las escuelas académicas que preparan a los estudiantes para la educación superior. La diferencia principal reside en que la matrícula que sigue los caminos académicos es relativamente pequeña, comparada con la que sigue los vocacionales. Más de tres cuartas partes de los jóvenes asiste a las escuelas vocacionales y técnicas en los países de Europa Oriental.

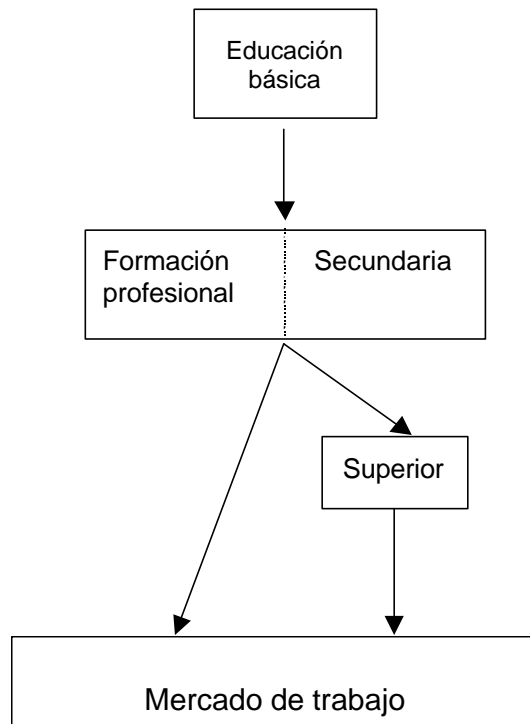
2.3 Las escuelas secundarias comprehensivas o diversificadas. El sistema estadounidense

Otro sistema que ha tenido gran influencia sobre otros países es el de la escuela secundaria comprehensiva de Estados Unidos. Su principal característica consiste en mantener a todos los alumnos en la misma escuela hasta el final del nivel secundario y en agregar diversas materias vocacionales al currículum académico. Casi toda la escolaridad y la formación anterior a la educación superior abarca a todo el grupo etario y se desarrolla en la misma escuela. Latín, soldadura, cestería o matemáticas se brindan al mismo grupo en la misma escuela. El sesenta y cinco por ciento de los alumnos secundarios norteamericanos toma una o más materias vocacionales. La Figura 2 muestra estos caminos desde la educación básica al mercado de trabajo.

El aspecto positivo de este sistema es que todos los estudiantes están juntos hasta el final del nivel secundario. No están separados físicamente a lo largo del camino, como en otros sistemas que encauzan a algunos alumnos hacia senderos vocacionales y a otros hacia los que llevan a la universidad. La idea de mantener a los alumnos en las mismas escuelas durante toda su escolaridad básica y secundaria es atractiva para otros países. (En la práctica, sin embargo, la mezcla social fracasa cuando los ricos y los pobres no viven en los mismos vecindarios.)

Lamentablemente, la adaptación de este sistema a los países menos industrializados es difícil. Al igual que en el caso del modelo fran-

Figura 2. La escuela secundaria comprehensiva



cés, las deficiencias que resultan aceptables en el país de origen, tienden a ser más serias en otras sociedades. Cuando tales escuelas operan lejos de un entorno industrializado, pueden no funcionar muy bien.

Se espera que todos los alumnos, más allá de sus aptitudes escolares, permanezcan en la misma escuela. En la práctica, los más débiles en las materias académicas son encauzados hacia disciplinas vocacionales, hecho que a veces es percibido como un castigo. Entonces, aunque todos permanezcan bajo el mismo techo, los caminos seguidos por los estudiantes pueden ser diferentes. Al comparar este sistema con otros que siguen a los alumnos y los encauzan hacia diferentes instituciones (vocacionales, técnicas o académicas), se ve que la segregación *de facto* puede ser más dañina que la manifiesta o abierta. Los estudiantes más flojos de las escuelas comprehensivas son confrontados constantemente con sus pares que siguen cursos más prestigiosos que llevan a insti-

tuciones de educación superior. En países como Estados Unidos, Suecia o Israel, aunque las actividades manuales no tienen el mismo *status* que las no manuales, las diferencias son moderadas. Pero en los países más pobres el contraste de prestigio entre las diferentes carreras puede neutralizar cualquier esfuerzo que se realice en pos de ofrecer una formación significativa en habilidades manuales.

Los *Community Colleges* progresivamente están asumiendo la tarea de la formación profesional en Estados Unidos. A medida que el nivel medio de escolaridad de la población se incrementa, aumenta la tendencia a trasladar la capacitación al nivel postsecundario. Otros países industrializados bien pueden seguir el mismo camino.

3. Los descendientes de la tradición de los aprendices

En los tipos vistos hasta ahora, las materias prácticas se dictan en escuelas, o en instituciones similares a escuelas. Existen otros tipos en los que la formación se realiza en los lugares de trabajo; es en este sentido que se consideran descendientes de la tradición de los aprendices.

3.1 El sistema dual germano

Como se mencionó antes, algunos gremios europeos estructuraron el sistema de aprendizaje en un nivel muy alto. Con diversas adaptaciones, este sistema sobrevivió en la mayoría de los países. Existe, por ejemplo, en el Reino Unido y en Francia, y en algunos oficios aún retiene sus formas y ritos medievales en un grado sorprendente. También existe en Estados Unidos, mayormente bajo los auspicios de sindicatos fuertes, tales como los de electricistas y de plomeros. Pero hoy en día, en la mayoría de los países, su peso total en la formación de la fuerza de trabajo es modesto, si no marginal.

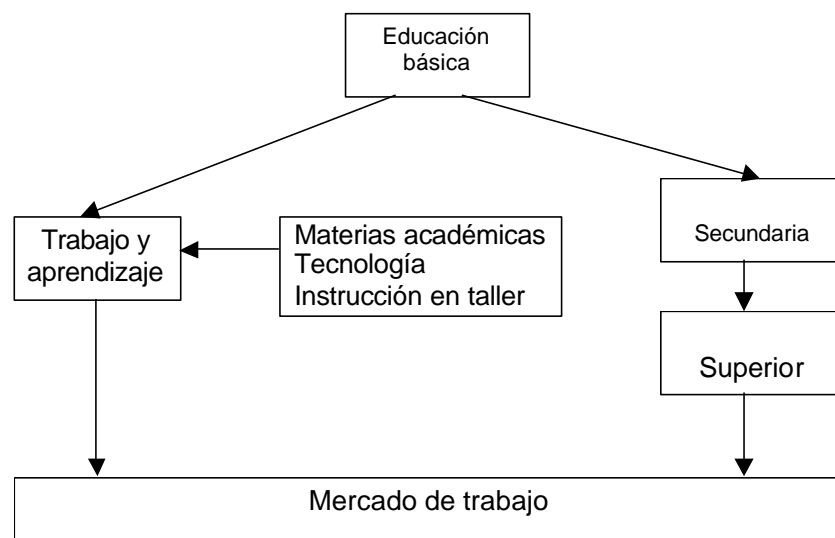
Sin embargo, hay tres excepciones importantes en los países industrializados donde esta pérdida de importancia del sistema de aprendizaje no se dio: son Alemania, Austria y Suiza, esencialmente las naciones germano parlantes de Europa. En estos tres países el aprendizaje en el trabajo evolucionó y se convirtió en un sistema que absorbe una gran proporción del grupo de 16 a 18 años (63% en Alemania). En lugar de agregar materias prácticas en las escuelas, estos países prefirieron agregar materias escolares a la formación en el trabajo. Los tres tienen sistemas similares; se describe aquí el sistema suizo.

En el sistema suizo, después de diez años de escolaridad formal, los estudiantes toman un trabajo en un área que eligen (o en el área que esté disponible si el mercado de trabajo presenta limitaciones). Se ofre-

cen unos 300 oficios, desde herrero a empleado de banco, y los aprendices suizos trabajan en la empresa de tres a cuatro días por semana, bajo la supervisión de un maestro de oficio calificado. Los estudiantes pasan los días restantes en un centro de formación estudiando materias tecnológicas, idiomas, matemáticas y ciencias. Este aprendizaje simultáneo en el trabajo y en un centro de formación es el origen de la expresión “sistema dual”. Después de dos o tres años, los alumnos deben pasar una prueba que marca el fin de su aprendizaje. Pueden permanecer con el mismo empleador o cambiar a otro trabajo.

Los jóvenes que eligen seguir el sistema de aprendizaje toman un sendero diferente de aquellos que permanecen en las escuelas académicas. Los que se matriculan como aprendices saben perfectamente bien que este sendero no los lleva a la universidad. Sin embargo, en estos países las universidades no son la única vía para el desarrollo de una carrera. Varios vicepresidentes de bancos suizos no tienen grados universitarios, y en casi cada banquero hay un ex aprendiz. La Figura 3 ilustra el sistema dual y los diferentes senderos: académicos y de aprendizaje.

Figura 3. El sistema dual



Este sistema es particularmente difícil de reproducir en otras culturas. Requiere que la sociedad asigne un alto prestigio a las ocupaciones manuales, lo que no es en absoluto el caso en las sociedades menos industrializadas, donde estas ocupaciones son desdeñadas. También requiere gran coordinación entre la administración pública del sistema, los empleadores (y sus asociaciones), y los sindicatos de trabajadores. Sincronizar el primer trabajo con la capacitación formal, o supervisar al aprendiz mientras está en el trabajo, son actividades complejas que a menudo van más allá de las capacidades disponibles o de las tradiciones de otros países que tratan de implementar este sistema.

3.2 La formación fuera de la escuela. El sistema latinoamericano

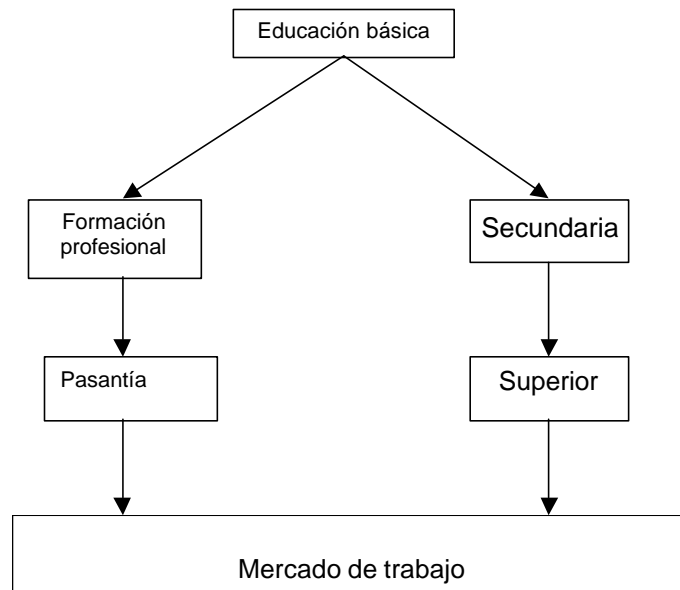
Los países de América Latina no son conocidos precisamente por la excelencia de sus sistemas educativos; sin embargo, en el campo de la formación profesional han desarrollado un sistema bastante exitoso: el de los centros de formación basados en las empresas. Algunos de los primeros centros fueron operados por los ferrocarriles –en el pasado, uno de los grandes empleadores de mano de obra calificada. En realidad, el SENAI–*Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial* de Brasil, el pionero en América Latina, fue creado por ingenieros que operaban un centro de formación del ferrocarril.

El sistema también estaba influenciado fuertemente por el sistema dual suizo. En realidad, en muchos casos se probó el sistema dual, pero las dificultades para su implementación, año tras año, llevaron a su progresivo desplazamiento en favor de una capacitación *full-time* en el centro, seguida por prácticas supervisadas: las pasantías. (Durante los períodos de desempleo, los centros tienden a tomar capacitandos a quienes no se provee de pasantía.)

Estos sistemas de formación, tal como existen hoy en la mayoría de los países de América Latina (las principales excepciones son Argentina y México, que nunca lo adoptaron), están separados de las escuelas académicas. De esta forma, protegen a la capacitación en oficios de los prejuicios contra las ocupaciones manuales y de la atracción de la educación superior. La Figura 4 ilustra estos caminos diversos.

Los centros tienden a operar en contacto con los mercados de trabajo, manteniendo buenos lazos con la industria. Están financiados con un impuesto a la nómina salarial (usualmente el 1%), que les da estabilidad financiera y un horizonte de planificación a largo plazo. Su gran autonomía y seguridad financiera les han permitido eludir las crisis económicas y las interferencias políticas. Sin embargo, esta puede ser

Figura 4. Centros de formación profesional



una bendición relativa, ya que los lleva a burocratizarse fuertemente y a ser menos receptivos a las demandas del mercado.

3.3 La capacitación en la empresa. El sistema japonés

Las grandes empresas en todo el mundo ofrecen capacitación a sus trabajadores, desde cursos introductorios cortos ofrecidos a los trabajadores que se incorporan a la firma, hasta grados universitarios muy formalizados. Si las habilidades requeridas no se encuentran en el mercado, las empresas forman a sus empleados, brindándoles la capacitación requerida, hasta tanto no pierdan demasiados trabajadores capacitados en manos de la competencia.

Sin embargo, Japón se diferencia de los otros países por la formación basada en la empresa. La estructura formal del sistema japonés ofrece una variedad de soluciones, incluyendo trayectos vocacionales independientes dentro de las escuelas comunes. La mayoría de estos programas tiene una calidad respetable, aunque no todos son prestigiosos.

El sello distintivo del sistema japonés es la formación profesional ofrecida por las grandes corporaciones. Las escuelas secundarias comunes son de buena calidad y muy competitivas. Sin embargo, ofrecen relativamente poco más que matemáticas y ciencias. La preparación para el trabajo que diferencia a Japón de otros países es la generosa provisión de capacitación en la empresa a lo largo de la vida del trabajador. Se brindan cursos que van más allá de las necesidades inmediatas y específicas de los trabajadores, creando una fuerza de trabajo dedicada, disciplinada, flexible y versátil. En ese sentido, el modesto contenido vocacional de la capacitación previa al trabajo, se compatibiliza con el compromiso de las firmas en favor de una formación permanente o de por vida.

Este sistema, por supuesto, tiene limitaciones. Requiere una baja movilidad laboral, pues de otra forma, los incentivos de las empresas para ofrecer tal capacitación caerían drásticamente. Además, las firmas pequeñas y medianas (que emplean al 70% de los trabajadores industriales) no pueden ofrecer capacitación de tal envergadura a sus trabajadores, y por consiguiente, dependen de la formación con base escolar, que es adecuada pero no excepcional.

4. Conclusiones

En un principio, las escuelas no enseñaban materias prácticas, y el aprendizaje en el trabajo era superficial y no estructurado. La formación, como se la conoce hoy, representa la combinación de aprendizaje práctico en talleres, con las materias escolares en ámbitos escolares. En algunos países, como Francia y Estados Unidos –y en Europa Oriental– las soluciones giran en torno a escuelas que adoptaron el rol de enseñar también materias prácticas. En países como Alemania, Japón, o la mayoría de los de América Latina, los sistemas predominantes están más cerca de las tradiciones del aprendizaje y de la capacitación organizada por los empleadores.

Estos sistemas no pueden ser transplantados simplemente de una sociedad a otra. La fuerte valoración social de las tradiciones de los oficios ayuda a explicar por qué los alemanes eligieron desarrollar más el sistema de aprendizaje. Siguiendo la naturaleza altamente estructurada y abarcativa de la educación formal francesa, su formación profesional naturalmente se apoyó en ella. Los valores igualitarios de la sociedad estadounidense explican la preferencia por mantener a los estudiantes dentro de la misma escuela, ofreciendo materias vocacionales a quienes quieran dedicarse a ellas.

Claudio de Moura Castro

Si se pretende exportar estos sistemas a otros países, se los debe adaptar a las condiciones locales. Más aun, las deficiencias que ellos muestran en los países de origen tienden a aumentar en otros ámbitos, hasta un punto en que los sistemas pueden no funcionar en absoluto. Los programas pueden fallar en atraer a capacitandos adecuados, pueden caer en la jerarquía educativa, pueden perder contacto con la realidad del mercado o pueden funcionar solamente para una clientela demasiado pequeña.

I.2

El alma de las escuelas vocacionales. La capacitación como experiencia religiosa

1. Los muchos credos de la escuela

Las escuelas son edificios que albergan docentes que han sido contratados para enseñar a los estudiantes; aquellos estudiantes interesados en la información contenida en la currícula se matriculan en esas instituciones. Esta definición de escuela tiene muchos méritos. Es fácil y simple. Indica los elementos acerca de los cuales debemos interesarnos, a saber, docentes, alumnos y edificios. Pero, como suele suceder con las definiciones más simples, sirve a algunos propósitos y no a otros. Este capítulo se refiere a las dimensiones que esta definición ignora. Es una excursión por el alma de las escuelas, por aquellos componentes intangibles pero vitales que van más allá del análisis cuantitativo inmediato. Consideremos las tres situaciones siguientes, a fin de dar una orientación inicial:

- Un capacitador con experiencia una vez fue invitado a una escuela que era el orgullo de las autoridades locales. Allí se enseñaban casi una docena de oficios a estudiantes de varias escuelas del vecindario. Desafortunadamente, la visita se realizó después de las horas de funcionamiento de la escuela, cuando estaba desierta. Todo lo que se podía ver eran herramientas y unos pocos ejemplos diseminados del trabajo de los alumnos. Pero una inspección más detallada reveló que unos trozos de madera torneada tenían extraños ángulos de corte, los cinceles no estaban muy afilados, las piezas del taladro estaban totalmente opacas y el taller no estaba demasiado limpio. Con esta evidencia el capacitador se convenció de que la escuela era un total fracaso como programa de formación; evidencias más sistemáticas confirmaron que tenía razón.
- Algunas escuelas públicas británicas tenían un programa especial para matricular unos pocos jóvenes muy capaces provenientes de las clases trabajadoras. Ubicados en el centro de la cultura aristocrática británica, estos jovencitos tenían que adaptarse a un mundo enteramente diferente, y para hacerlo desarrollaban distintas estrategias. Unos trataban de preservar su identidad como miembros de la clase trabajadora, algunos se convertían completamente al mundo de la escuela pública y otros desarrollaban una doble

personalidad (que hasta incluía diferentes lenguajes y acentos). Aquellos que desarrollaban dos personalidades y los que abandonaban sus viejas identidades no tenían problemas en la escuela y actuaban exitosamente. Por el contrario, los que trataban de preservar su identidad solo cosechaban problemas, tanto en lo académico como en lo emocional, y a menos que se adaptaran al *ethos* del grupo de pares, acababan teniendo que abandonar la escuela¹.

§ Una investigación sobre los estudiantes secundarios de Río de Janeiro incluía una muestra de escuelas de diferentes sectores de la ciudad. En el cuestionario se preguntaba a los estudiantes acerca de sus aspiraciones y sobre el tipo de ocupación que esperaban tener al salir de la escuela. Como pocos estudiantes provenientes de la clase trabajadora tenían acceso a las escuelas secundarias, no era sorprendente que prácticamente todos quisieran continuar una educación superior. Cuando comenzaron a aparecer las primeras tablas estadísticas, un asistente de investigación notó lo que parecía ser un error de procesamiento: había una escuela donde muchos estudiantes de clase media estaban interesados en ocupaciones manuales. Como la transcripción de los datos era correcta y el trabajo de campo había sido monitoreado cuidadosamente, las razones para estos extraños resultados debieron buscarse en otro lado. Se descubrió entonces que, si bien era una escuela del estado como las otras, estaba ubicada muy cerca de una enorme fábrica que polarizaba el vecindario. En esta escuela, los alumnos de clase media eran una minoría, y parecían haber adquirido los valores y aspiraciones de la gran mayoría de estudiantes de clase trabajadora que la dominaban².

Estos tres ejemplos demuestran que las escuelas son mucho más que edificios y una colección de docentes contratados. Parecen ser instituciones que tienen una vida propia; desarrollan valores, transmiten aspiraciones y requieren ciertos conjuntos de creencias.

2. ¿Inculcar valores para enseñar hechos, o enseñar hechos para inculcar valores?

La idea de que las escuelas tienen un rol importante en el desarrollo de valores y actitudes no es nueva. Durante la Ilustración, cuando la educación universal masiva se consideró por primera vez, Condorcet

¹ Jackson, B. & Mardsen, D., *Education and the working class*. London: Penguin, 1968.

² Castro, C. de Moura, y Mello e Souza, *A mão de obra industrial*. Río de Janeiro: IPEA, 1974, pp. 98-103.

la justificó a partir de lo que hoy llamamos campo actitudinal; él defendió las escuelas como instrumentos para fomentar la ciudadanía.

Se espera que las escuelas transmitan los valores comunes compartidos por la sociedad y preparen a la juventud para una vida fuera de su ámbito familiar. Además, deben adoctrinar a la gente para que incorpore los valores intrínsecos de las materias que trata de enseñar y de sus propias normas y reglas. En términos muy simples, a menos que la escuela convenza a sus alumnos de la importancia de lo que enseña, sus chances de éxito son muy escasas. Ya sean las declinaciones del Latín, o los nombres de las partes internas de un carburador, los estudiantes deben convencerse, a lo largo del proceso, de que enunciar bien el dativo, o conocer las medidas del carburador son las cosas más importantes del mundo. En realidad, como las escuelas a menudo fracasan en persuadir a los alumnos de la importancia del Latín y los carburadores, el desempeño en estas disciplinas llega a ser deplorable.

Las escuelas exitosas son aquellas que, además de ser competentes en los aspectos cognitivos, son capaces de crear el entorno en el que este contenido cognitivo puede desarrollarse. Cuando los valores necesarios están muy cercanos a los del entorno inmediato, esto se hace mucho más fácil; en una sociedad que otorga mucho valor a los diplomas universitarios, convencer a los estudiantes de los valores de las profesiones de alto prestigio no constituye un problema. Pero en esta misma sociedad, convencer a los estudiantes –que se consideran a sí mismos destinados a la universidad– de que la plomería es la mejor ocupación del mundo puede llegar a ser casi imposible.

Uno puede preguntarse cuál es el rol más importante de una escuela: ¿está en el dominio de lo cognitivo o en el de lo afectivo? Probablemente esta sea una pregunta equivocada: los dos aspectos están demasiado estrechamente interrelacionados y solo son independientes conceptualmente. Este capítulo enfatiza la importancia de los valores y las actitudes como un prerrequisito para un mínimo éxito en el aspecto cognitivo. Más aun, esta es la premisa subyacente de todo el texto, pero esto no debe entenderse con un significado de precedencia o de causalidad en un solo sentido. Sin los valores adecuados, la enseñanza no se tomará con seriedad, y sin una enseñanza creíble los valores no aparecerán. Este último punto es el menos comprendido.

Como algunos autores han intentado mostrar, los valores no se transmiten por medio de la prédica o los sermones³; son transmitidos por la lógica interna de las instituciones y por el modo en que operan.

³ Dreben, R., *On what is learned in school*. Massachusetts: Addison and Wesley, 1968.

Los docentes transfieren valores a través de su propia conducta y de cómo reaccionan a las situaciones, más que ejecutando lo que prescribe el currículum. La presión del grupo de pares es igualmente importante; puede reforzar los modelos forjados por los maestros o puede entrar en conflicto con ellos. Lo que también importa en esta relación circular es la lógica interna de lo que se enseña; el ciclo “desafío - esfuerzo - logro - recompensa” debiera ensamblarse con los valores y actitudes de la escuela, reforzándose mutuamente.

Estar limando una pieza de metal durante varias horas hasta que esté perfectamente calibrada, requiere estar convencido de que esta tarea cansadora, exacta y monótona, es importante. Pero al mismo tiempo, el haberlo hecho, tal vez a regañadientes, da una experiencia sensorial de primera mano acerca de los desafíos y las recompensas de haber conseguido el dominio de esta tarea. No se requiere un profundo conocimiento de psicología para darse cuenta que valoramos lo que hemos aprendido con mucho esfuerzo.

La lógica interna de una ocupación, el foco y la concentración en su significado, o los padecimientos emocionales del proceso de aprendizaje, todos contribuyen a la transmisión de esos valores. El duro trabajo requerido para aprender la ortografía de cientos de palabras no es intrínsecamente diferente del esfuerzo de lijar un mueble varias veces, con una lija de grano cada vez más fino. Pero seguramente, aquellos que memorizan ortografía terminan pensando que esto es más importante que lijar muebles, y viceversa.

La gente que toma cursos vocacionales tiende a cambiar de ocupación varias veces a lo largo de su vida laboral. En consecuencia, podríamos estar tentados a pensar que el adquirir valores tales como buenos hábitos de trabajo y una actitud positiva y respetuosa hacia una particular familia de ocupaciones puede ser, en última instancia, más importante que las habilidades específicas adquiridas en la formación. Esto bien puede ser correcto, pero tales propuestas no pueden ignorar el hecho que dichos valores no pueden ser adquiridos separadamente del contenido sustantivo del programa. Así como los valores congruentes con la naturaleza del tema estudiado son esenciales, no podemos tampoco dar por sentados los contenidos sustantivos a los cuales estos valores se refieren. Las dimensiones cognitivas y afectivas se toman como polos opuestos, como si existiera una verdadera dicotomía, pero no es así; es más exacto pensar en un continuo del cual ellas son los extremos. Las escuelas tratan todos los días con nociones que son una combinación de ambos. Las estrategias de resolución de problemas son un buen ejemplo y, en sí mismas, una tarea muy importante; requieren una acti-

tud positiva, grados de autoconfianza y la convicción de que el problema está allí para ser resuelto; pero, al mismo tiempo, es una tarea intelectual que requiere una formación analítica y una familiaridad –o aun más, una intimidad– con la materia.

3. El alma de una escuela académica

La mayoría de las personas que deciden o que escriben sobre las escuelas, académicas o de las otras, ha asistido a las primeras. Por consiguiente, dan por sentado el fuerte contenido valórico de la enseñanza académica. De hecho, estas escuelas tienen un *ethos* en el que se valoran las tareas intelectuales, se elogian la memoria y la erudición, la abstracción es el alimento básico que se consume y todo lo demás es de menor importancia. Las escuelas formales tienen sus raíces en la filosofía y la religión, han aceptado las humanidades un tiempo después y las ciencias a regañadientes; estas raíces aun están allí, menos visibles que los edificios y los contratos de trabajo, pero aun así poderosas. Siempre está presente un sentido predominante de autosuficiencia para decidir qué enseñar. Las tareas prácticas tampoco les pertenecen y el desprecio por el trabajo manual apenas se oculta.

Los muchos intentos realizados para combinar los contenidos prácticos o vocacionales con las escuelas comunes están erizados de problemas. Por lo menos hasta cierto punto, la orientación vocacional requiere de sugerencias y guías externas; particularmente requiere la adaptación de la enseñanza a las necesidades de las ocupaciones concretas. Esto es un anatema para el alma de las escuelas académicas; ellas creen saber mejor cuáles son las necesidades de estas actividades, y de todos modos las desprecian. Esta puede ser una exageración o una sobresimplificación: no todas las escuelas en todos los países son así, pero en el total, el problema sin dudas es serio.

El hecho es más serio cuando la actividad vocacional a ser enseñada es manual. Las escuelas parecen reflejar el disgusto que tienen las clases medias y altas por las ocupaciones en las que las manos están más ocupadas que la cabeza. En los países del Tercer Mundo este prejuicio es muy fuerte. En los países más industrializados es menos notorio pero no menos presente; aun en la República Federal de Alemania, los estudiantes del *Gymnasium*, orientado a la universidad, parecen tener su cuota de prejuicio. Hay muchas formas de combinar la escolaridad común con la formación profesional; pero siempre que los alumnos de clase media y los maestros académicos compartan el mismo espacio físico con los programas vocacionales, el problema se presenta.

En las escuelas donde la mayoría de los estudiantes tienen padres con ocupaciones manuales y en las que se espera que los alumnos desarrollen ocupaciones técnicas o manuales, la coexistencia es posible, aunque no demasiado cómoda. La orientación valórica de la masa de estudiantes no entra en conflicto con los valores característicos del sector vocacional de la escuela, y quienes eligen el programa de oficios no necesitan ser convencidos para entrar al mundo de estas ocupaciones. Esto es lo que parece suceder, por ejemplo, en las escuelas secundarias estadounidenses ubicadas en vecindarios de clase trabajadora.

En la mayoría de los países del Tercer Mundo, sin embargo, las clases trabajadoras son aun una minoría en las escuelas secundarias (20% aproximadamente), que comparten con las clases medias y altas; siendo una minoría, sus valores no sobreviven. Una encuesta a los estudiantes de las escuelas secundarias comprensivas básicas en Río de Janeiro mostraba claramente que los estudiantes de las clases trabajadoras tenían expectativas de carrera que no diferían de las de sus pares de clase media; a raíz de esto, menos del cinco por ciento de los estudiantes mostraba algún interés en los cursos vocacionales ofrecidos por estas escuelas⁴.

Un beneficio relativo de estas escuelas es que dan acceso a la educación superior. No es la validez legal o administrativa de los diplomas lo que lleva a los estudiantes a las universidades sino que, en la mayoría de los casos, es el *ethos* de la escuela el que guía implícita o explícitamente a los estudiantes hacia los circuitos universitarios. Puede ser porque hay clases separadas o sólo por un rótulo informal, pero el mensaje y sus efectos son los mismos: el estar en la categoría vocacional lleva a ser rotulado como un estudiante inferior o menor. En algunas escuelas, los estudiantes más débiles son guiados a los circuitos vocacionales; en otras pueden elegir. Pero sea como sea, no se puede aprender verdaderamente una ocupación dentro de una institución que no la respeta.

Otro problema serio con estas escuelas es el hecho de enseñar simultáneamente dos currícula que tienen distintos valores de mercado. El conocimiento de cómo hacer muebles tiene un valor de mercado; los graduados pueden encontrar trabajos donde se puede utilizar esta habilidad y así procurarse una remuneración determinada. Pero la educación académica que va con ella también tiene un valor de mercado propio, y hay varias ocupaciones en las que sólo ésta es la capacitación

⁴ Para un breve examen de la investigación en este tema ver: Castro, C. de Moura y Mello e Souza, A. *Op. cit.*, pp. 59-93.

requerida (trabajos de cuello blanco o administrativos simples). Como P. Foster señalaba hace algunos años, a menudo resulta que el valor de mercado de la educación académica es mayor⁵. Este fue generalmente el caso en los países donde había escasez de niveles medios de educación y los trabajadores manuales tenían apenas unos pocos años de escolaridad. Es así que el estudiante podía encontrarse con que su escolaridad académica era más demandada que su preparación vocacional. En la medida en que el componente vocacional tenía un costo significativo y ningún retorno –ya que el graduado no podía utilizarlo– esta situación implicaba un gran desperdicio. Debido a la rápida expansión de la educación secundaria, hoy en día esta situación es mucho menos común.

Los países más ricos pueden costear la oferta de una amplia gama de orientaciones vocacionales, las que enriquecen la experiencia de todos los alumnos que atraviesan la educación secundaria. Como resultado, pueden familiarizarse con las herramientas y realizar reparaciones útiles en sus casas. No existe nada intrínsecamente malo con este planteo, mientras sea deliberado y corresponda a una decisión educativa y política. Pero es costoso y no debe confundirse con la preparación vocacional.

La lección aquí es muy clara, pero va en contra del núcleo de las escuelas académicas. Los imperativos pedagógicos no pueden prevalecer sobre las indicaciones del mercado en la determinación del “*mix* escolar”. Si la mayoría de los mecánicos que están en el mercado de trabajo tienen solamente tres o cuatro años de escolaridad, poner el curso de mecánica al final de la escuela secundaria, producirá graduados que probablemente ganen mayores salarios en ocupaciones que no utilicen el componente vocacional. Probablemente, la situación más penosa ocurre cuando la preparación vocacional genera un salario mejor que el obtenido por el diploma puramente académico que va junto con el programa vocacional. Aun así, la abrumadora socialización de los estudiantes en los valores de la clase media aparta sus lealtades de los cursos vocacionales; pueden seguir estos cursos, si se ven obligados, pero no los toman seriamente ni consideran las ocupaciones enseñadas como alternativas viables, guiados como están por los prejuicios que prevalecen en la escuela. Dada la relativa abundancia de graduados de la escuela secundaria que fracasan en acceder a la educación superior en estos días, ellos pueden terminar en un trabajo de oficina de bajo nivel

⁵ Foster, P., The vocational school fallacy in development planning. In: Anderson, C. A. & Bowman, M. J. (eds.), *Education and economic development*. Chicago: Aldine, 1965.

donde ganan menos que en la ocupación manual calificada que han abandonado. Aun los estudiantes provenientes de clases trabajadoras que entran a la escuela secundaria pueden infectarse con el “virus anti-manual”. Como ya se ha dicho, está documentado que los estudiantes de clase baja que constituyen una minoría en las escuelas dominadas por la clase media, pierden completamente interés en la categoría de ocupaciones desempeñadas por sus padres⁶.

La idea que debemos retener aquí es que las escuelas académicas generan un *ethos* muy poderoso, originado en los niveles más altos y prestigiosos de la sociedad, particularmente cuando la mayoría de sus estudiantes tienen un origen de clase media que refuerza estos valores. Esto obstaculiza fuertemente cualquier actividad que requiera un conjunto divergente de valores: tratar de operar programas vocacionales a partir de esta atmósfera tan cargada puede convertirse en una propuesta fracasada. Es como predicar el Nuevo Testamento a un musulmán ortodoxo.

4. El ethos de una escuela vocacional

El director de una escuela vocacional muy grande estaba mostrando los talleres mecánicos a un visitante, unos minutos después de la salida de los estudiantes. Mientras caminaban a través de una sala que tenía alrededor de cien tornos, de repente se detuvo, se agachó y levantó un trozo de viruta de un torno; era el único que podía verse en el enorme taller y no era más grande que un gancho para papeles. Aun así, el director se sonrojó, farfulló y maldijo a esos estudiantes descuidados a los que no se podía llevar a ser limpios y ordenados. ¿Era este un acto bien ensayado para impresionar al visitante? Probablemente no; pero aun si así fuera, muestra de todos modos la importancia asignada a la limpieza en los oficios mecánicos.

¿Es posible que una escuela de especialidades mecánicas pueda ofrecer excelente formación y no estar inmaculadamente limpia? En teoría, sí. La calidad del trabajo solamente requiere unos pocos lugares limpios. Pero esta no es la forma en que se manejan estas escuelas. Las escuelas sucias probablemente sean escuelas que no producen buenos maquinistas. Limpiar el taller y aceitar las máquinas es parte del ritual de los buenos talleres, es útil y hasta cierto punto necesario, aunque no tan obsesivamente como se da en cualquier buena escuela. La liturgia de la limpieza es un medio para transmitir los valores de la ocupación.

⁶ Castro, C. de Moura y Mello e Souza, A., *Op. cit.*, pp. 77-81.

En algunas escuelas vocacionales, la primera habilidad que se enseña es la caligrafía; hasta la escritura manual debe ser perfecta. El lápiz es la primera herramienta que debe mantenerse afilada, pero ¿por qué los maquinistas deben tener mejor caligrafía que otros mortales? La razón es simple: la perfección está en el núcleo de la ocupación. Uno pensaría que los aprendices comienzan produciendo algún objeto tosco y pobremente terminado, y que luego van avanzando hacia objetos mejor hechos, pero nada puede estar más alejado de la verdad: empiezan con proyectos simples, pero se espera que sean perfectos. El trabajo descuidado no es el de los principiantes sino el que niega los verdaderos valores de la ocupación. Quienes no consiguen entender este punto no pueden comprender por qué los maestros comunes nunca serán buenos instructores de oficios mecánicos.

Se le mostró una pieza de joyería a un aprendiz de joyero de una escuela vocacional suiza; la pieza venía del Lejano Oriente, y su propietario quería ordenar otra exactamente igual. Mirando la terminación imperfecta y los ángulos desparejos, no se pudo persuadir al aprendiz a que produjese una similar; dado su entrenamiento, sostuvo que todos los ángulos debían ser rectos y las superficies perfectamente niveladas.

Ofrecer una formación vocacional es mucho más que comprar herramientas y máquinas, y contratar algunos instructores. Requiere la creación de un entorno que alimente el proceso de aprendizaje. La educación vocacional es más que las herramientas, así como la educación académica es más que los libros.

En párrafos anteriores se ilustró el *ethos* de las artes mecánicas. Otras áreas necesitan diferentes valores y ambientes. La provisión de este entorno no material es tan esencial como la provisión del equipamiento físico: la mayoría de los problemas y disfunciones de la educación técnica y vocacional se derivan de errores en su concepción. Los planificadores lo subestiman, y por otra parte, un *ethos* no puede comprarse en un negocio, como una soldadora o un martillo.

La primera pregunta que es necesario plantear es hasta qué punto la sociedad en general respalda los valores del curso que se va a impartir. Las sociedades alemana y estadounidense valoran las habilidades mecánicas más que las de Brasil e India. Es así como las escuelas en estos últimos países deben tomar precauciones adicionales para poder proteger y formar su entorno. Cuanto menor sea la tradición y el respeto hacia los oficios que van a enseñarse, mayor será el aislamiento físico requerido. La necesidad de una institución separada es una función del nivel en que los valores de la capacitación entran en conflicto con los del entorno en que está inmerso el estudiante. Esta es la explicación de

por qué fallan a menudo los intentos de combinar los programas vocacionales con los cursos académicos. Como se mencionó anteriormente, el sistema de valores de los programas vocacionales puede ser aplastado por el mero peso numérico de los docentes académicos y de los alumnos de clase media.

Uno de los problemas más recurrentes es el fracaso de las así llamadas escuelas comprensivas, en las que se agregan unos pocos módulos vocacionales a la currícula común de la escuela secundaria. Las áreas vocacionales son difusas y les falta masa crítica. Los maestros vocacionales son los desamparados del sistema; aunque su número total puede ser significativo, están dispersos e imposibilitados para generar la atmósfera requerida. Peor aun, los maestros vocacionales pueden ser docentes comunes que se anotaron en programas vocacionales especiales organizados por el sistema educativo. El hecho de no haber nunca ejercido la ocupación que están enseñando es un problema tan serio como su falta de compromiso emocional –o religioso– con él. En algunos casos, se les enseñaron en forma rudimentaria varios oficios simultáneamente, no pudiendo identificarse entonces con ninguno.

Los programas vocacionales más exitosos tienden a ser los que están operados por sistemas especialmente dedicados a la educación vocacional, o bien las escuelas especializadas del sistema regular. Los buenos sistemas vocacionales diseñan su entorno cuidadosamente, con el fin de poder promover los valores y actitudes funcionales a las ocupaciones que enseñan. Pero debemos notar que esta no es una garantía de hierro. Algunas escuelas vocacionales sucumben a los valores académicos, creando una casta de docentes “no manuales” que imponen su “religión del papel y lápiz”.

Mientras que la mayoría de las escuelas “poli” técnicas tienden a fracasar en cuanto a su preparación vocacional, las buenas escuelas técnicas son las que tienen una variedad limitada de especialidades, y también hay muchas escuelas “mono” técnicas exitosas. Este es un rasgo verdaderamente interesante dentro del sistema secundario común. Generalmente se dirigen a un sector del mercado bien definido y mantienen estrechas relaciones con las firmas para las que producen mano de obra calificada y técnicos.

A largo plazo, la manera más segura de promover los valores adecuados es tener estrechos vínculos con el mercado de trabajo. Los valores de referencia y los modelos de rol se establecen y mantienen a través del contacto con las firmas.

En las discusiones previas, los ejemplos estaban focalizados en los conflictos entre una escuela que desprecia las actividades manuales y

los intentos de enseñar algunas de esas ocupaciones. Estos ejemplos son pertinentes no solamente porque establecen un caso bien definido, sino también porque son una fuente muy frecuente de dificultades y perplejidades.

Hay otras dos situaciones que también merecen mencionarse. Una de ellas se refiere a los llamados cursos técnicos, no siempre diferenciados claramente de los vocacionales. Estos programas, que están pensados para preparar gente para los trabajos de supervisión –situados entre los trabajadores calificados y los ingenieros– difieren de los programas vocacionales comunes por tener una fuerte base teórica y menos práctica de taller. Lo que sucede a menudo con estos cursos es que las disciplinas tecnológicas y científicas sobreviven bien, pues los prejuicios existentes contra estas materias son débiles o insignificantes; en cambio, la parte práctica colapsa bajo el peso del prejuicio y el entorno hostil. Así, estos cursos técnicos terminan convirtiéndose en escuelas secundarias comunes con pinceladas de cultura tecnológica.

La otra situación, muy común en el pasado, deja ver los orígenes de muchas escuelas vocacionales. Muchas de ellas comenzaron como escuelas para pobres y huérfanos; como resultado de esto, los requisitos escolares e intelectuales de los candidatos potenciales eran inadecuados y sus actitudes y aspiraciones tal vez eran demasiado negativas y fatalistas. Les llevó largo tiempo a las escuelas vocacionales superar este círculo vicioso de bajo *status*, bajo nivel de sus estudiantes, y enseñanza pobre.

5. ¿Deberían los pobres saber cuál es su lugar?

No siempre es posible crear un conjunto valioso de escuelas vocacionales y técnicas que sirvan a las múltiples necesidades de la sociedad y que proporcionen a sus estudiantes el *ethos* que alimente valores y actitudes que sean congruentes con las ocupaciones enseñadas. Pero puede hacerse, y no es difícil mejorar lo existente, una vez que entendamos la naturaleza y la dinámica social de estas instituciones.

Pero algunas ocupaciones tienen más prestigio, proporcionan mayores ingresos y son consideradas más deseables. En la mayoría de los casos no son manuales ni se llega a ellas por la vía de los cursos vocacionales. En la medida que una escuela socializa a sus alumnos para ocupaciones más simples, a lo mejor manuales, les está negando implícitamente el acceso a ocupaciones superiores que necesitan de los cursos académicos. Un sistema escolar óptimamente diseñado para preparar estudiantes para sus trabajos futuros, cierra el acceso a las posicio-

Claudio de Moura Castro

nes superiores a todos menos a unos pocos. En la práctica, los que se presentan como posibles candidatos a carreras prestigiosas, provienen de familias que ya estaban en esas posiciones. De esta forma, este muy buen sistema que transmite los valores adecuados para cada ocupación, a la vez confirma la estratificación social de la generación precedente. Hay aquí un dilema práctico y moral para los planificadores de los sistemas educativos. Una escuela que le dice a un aprendiz que la plomería es la mejor ocupación del mundo es sumamente probable que proporcione buenos plomeros a la sociedad. Pero al mismo tiempo, está enseñando a este aprendiz a contentarse con ello. En muchos sentidos, es una escuela que forma para la conformidad.

En el pasado, la mayoría de los sistemas vocacionales estaban totalmente separados del sistema académico. Por ejemplo, para acceder a la educación superior había que volver a la escuela secundaria sin que pudiesen obtenerse créditos o equivalencia alguna por los programas vocacionales realizados. La tendencia actual es a dar la posibilidad de volver al circuito académico sin pérdidas innecesarias de tiempo.

Esta es la teoría, o mejor dicho la regla administrativa del juego. Satisface a la izquierda y a los educadores. Los puentes están allí para poder moverse de un camino al otro: en el terreno puramente ético, este es un logro muy importante. Los alumnos vocacionales ya no están atados a una elección que pudiera haber sido, por múltiples razones, errónea.

Sin embargo, el corolario de los argumentos presentados en este capítulo es contundente. El cambio que se produce después de la elección inicial depende del *ethos* de las escuelas. Los alumnos que se educan para ser electricistas no seguirán abogacía o ingeniería eléctrica. Los estudiantes de electricidad en las escuelas comprensivas, comunes en los países del Tercer Mundo, tampoco se convertirán en electricistas: tratarán de ser abogados. Como casi todos ellos están tratando de hacer lo mismo, no serán ni abogados, ni electricistas; al igual que una gran proporción de sus congéneres, estarán en el limbo de los trabajos de oficina de poca importancia.

Este es verdaderamente un dilema. Las políticas que se originan en consideraciones éticas preferirán un sistema que mantenga a todos los alumnos en el mismo ámbito mientras permanezcan en la escuela. Esta es la prescripción usual de la izquierda. Los planificadores más ortodoxos insistirán en soluciones que, explícitamente o no, lleven a un cierto grado de segregación física. Esto podrá producir mayor satisfacción con el trabajo, para todos ellos, pero dada la correlación generalmente alta entre origen de clase social y logros educativos, es innegable

que terminaríamos en un sistema que segrega a los pobres en cursos que lleven a ocupaciones de bajo nivel.

Las implicaciones políticas de este capítulo son claras, aunque no muy cómodas para los planificadores. A menudo prevalecen las consideraciones políticas o ideológicas en la decisión de ofrecer capacitación técnica y vocacional. En estas circunstancias, solamente podemos comparar los beneficios políticos con los costos de crear sistemas ineficaces. Pero este no es el tema donde se focaliza este ensayo. En lugar de ello, preguntamos qué debe hacerse para que la capacitación sea eficaz.

Aunque sabemos que este es un tema controvertido, este capítulo insiste en la necesidad de crear la atmósfera requerida para producir cada tipo de habilidad. En aquellas áreas en las que la formación y las escuelas comunes son vistas como legítimas y respetadas, no aparecen mayores problemas y tales programas no tienen dificultad para combinarse con cursos de orientación académica. Pero muy a menudo este no es el caso y aparece un conflicto de valores, aspiraciones y actitudes. Dada la naturaleza de las escuelas en el Tercer Mundo, sucede demasiado a menudo que el *ethos* de la escuela académica de clase media entra en conflicto con lo que es adecuado para el oficio en particular o la habilidad técnica que deben enseñarse. Si estas habilidades deben realmente ser enseñadas en instituciones escolares, tienen que organizarse de manera tal de dar alguna protección a su *ethos*. Hay muchas formas de asegurar la creación de esta atmósfera, así como pueden requerirse diferentes grados de aislamiento. No necesariamente los alumnos deben matricularse en cursos que son "*cul de sac*" desde un punto de vista académico. En realidad, todos los intentos de crear caminos que permitan cambios de dirección y retornos a la educación formal son bienvenidos. Pero los programas necesitan un ambiente controlado donde pueda florecer la cultura de las ocupaciones que se enseñan.