

EL DESARROLLO INDIVIDUAL Y SOCIAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN INGLATERRA Y MÉXICO

CHRISTOPHER J. MARTIN*

* *Consejo Británico, México.*

Hasta el día de hoy capacitación y “transferencia de habilidades” han sido los mantras de la política de desarrollo, este desarrollismo menoscaba la motivación para el autodesarrollo de la persona, quien en lugar de progresar a través del aprendizaje, termina siendo el tipo de persona cuya única capacidad es el poder perfeccionar sus habilidades para la producción. Cowen & Shenton, 1996.

INTRODUCCIÓN

La discusión de este artículo se centra en la contribución de la educación, particularmente la educación técnica, postsecundaria, a los problemas de desarrollo y regeneración tanto en los países en vía de desarrollo como en la economías de mercado desarrolladas. Actualmente ambas economías han sufrido diversas formas de fragmentación y desorden social provocadas por la recesión y reestructuración económica. En estas circunstancias la educación, especialmente la vocacional y de índole técnica, se ha puesto en el papel central para que actúe en su acostumbrado y contradictorio papel de panacea y chivo expiatorio de las políticas gubernamentales. Estas iniciativas educativas han sido diseñadas para amainar la tensión entre cambio y estabilidad, en pocas palabras, para estimular la economía y colocar en las escuelas a los jóvenes que deambulan por las calles. Los motivos mixtos, por no decir mal intencionados, de estos propósitos son fácilmente identificados y mal recibidos por las personas involucradas en la educación. De esta manera se frustra el reconocido potencial de la educación para ayudar a crear bienestar social y económico.

Aunque es comparable la manera en que los esfuerzos educativos se llevan a cabo en los países en vía de desarrollo con los de las economías de mercado desarrolladas, hay una gran diferencia, mientras en los economías desarrolladas su principal objetivo es recuperarse de su percibida decadencia, el objetivo de los países en vía de desarrollo es alcanzar las condiciones atribuidas a las economías desarrolladas. Compararé las condiciones de los dos niveles de desarrollo económico usando como ejemplos el Reino Unido y México. Argumentaré que México, si bien ha reconocido las contribuciones educativas específicas a los problemas actuales, en la práctica las subordina a una burda misión nacionalista para “modernizar” a los pobres “ignorantes”. En el caso de la Gran Bretaña se ha reemplazado el ideal educativo de aprendizaje con acreditación de habilidades y desarrollo de la confianza en sí mismo, convirtiendo al estudiante de esta manera en un objeto de política económica y social.

EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DEL DESARROLLO

En esta sección identificaré los tres tipos claves de las relaciones entre la educación formal y el resto de la sociedad que sostiene el argumento mencionado.

La educación formal refleja las fuerzas sociales mayores

Las escuelas sociológicas radicales de los años setentas, al atacar las proclamas meritocráticas de la posguerra y las políticas de expansión educativa, nos hicieron reconocer la dominante influencia de los intereses políticos (capitalistas) en la educación. Esta percepción nos llevó a las teorías de la educación formal, que la veían como “reproduciendo” y “correspondiendo” a la sociedad en su conjunto. Esto se puede detectar tanto en la transmisión selectiva de los valores dominantes, como en la “reproducción” de las jerarquías sociales

dentro y fuera de la escuela o colegio. El énfasis en la “correspondencia” fue tal que algunos concluyeron que el cambio social era un requisito para el cambio educativo.

La educación formal contribuye a la sociedad

La sociología radical tendía a restringir el papel de la educación a su servicio “externo” de los intereses dominantes, a través de su doble papel de control social, selección y clasificación de la futura fuerza de trabajo (como en la metáfora de Althusser de la banda transportadora en una fábrica). La substancia frecuentemente se ignoraba a pesar de que la educación es “formativa” no solo “preparatoria”. El papel de la educación en el mejoramiento de las capacidades individuales, jugó un papel central para los radicales de siglo XIX, especialmente para Marx, Owen y Saint-Simon, pero también para los liberales como J. S. Mill. Aunque los autores criticados por los radicales reconocieron el papel substantivo de la educación, ignoraron sus agendas políticas. Los sociólogos funcionalistas hablaron de la educación como la adaptación y orientación del individuo al mundo que lo rodea. Los economistas, usando el concepto de “capital humano”, vieron la educación formal como la manera de equipar al individuo con el conocimiento y capacidades necesarias para trabajar.

La coincidencia de los individuos particulares y la política pública en la provisión de educación, es la base del vínculo entre el pueblo y el gobierno. Esto es más notorio en los países en vía de desarrollo donde la construcción de nuevas escuelas es una manera segura de ganar votos. Este vínculo fundamental sobre la educación, no solo fue ignorado por los radicales de los setentas, sino que fue substituido por denuncias de conflictos esenciales. Los conflictos que existen son acerca de cómo se provee la educación formal, no si debería proveerse, como en casos extremos lo han discutido los teóricos de la descolarización.

La educación formal como un instrumento de desarrollo económico y social

Esta proposición combina las dos relaciones previas, pero señala más específicamente la relación política entre educación y sociedad. La educación formal está subordinada a las grandes fuerzas sociales, por el solo hecho de ser el objeto de las políticas públicas, en las que prevalece los intereses dominantes. También es cierto que una preocupación recurrente de éstos es mantener el orden social. No es ninguna sorpresa que la educación se haya visto como un instrumento de esos intereses para disciplinar a los miembros marginados y resentidos de la sociedad. Contrario a los sociólogos radicales, el mundo de los negocios y los gobiernos han estado conscientes de que la educación masiva puede fomentar el pensamiento crítico y sus consiguientes conflictos. Estos grupos tampoco han menospreciado la capacidad de la educación formal para desarrollar la fuerza de trabajo, aunque no se trata solo de prender y apagar la banda transportadora para controlar el flujo de escolares graduados. Las políticas educativas y económicas incluyen, no solo números, sino tipos de conocimiento y habilidades, y en particular niveles, para los diferentes grupos de la población. Además, todo esto tiene que realizarse dentro un contexto de intereses antagónicos dentro del gobierno, entre el gobierno y el mundo de los negocios, y entre él y otras secciones de la población.

La tercera proposición conjunta las ideas de las primeras dos proposiciones: la educación formal, al contribuir substantivamente a la economía y sociedad, está encadenada por el contradictorio doble propósito que la política de desarrollo le impone. Este doble propósito es estimular la economía a través del mejoramiento selectivo de las capacidades productivas y asegurar la reproducción, pero sometiéndolo a las tendencias sociales destructivas que proliferan con la industrialización, disciplinando y controlando a los jóvenes confinados dentro de las cuatro paredes de la escuela. Este proceso divisorio para seleccionar a los estudiantes contribuye a los dos aspectos del doble propósito. Esta mezcla ambivalente de las dos intenciones crea conflictos políticos a nivel local y nacional, y es percibido por estudiantes y maestros como la dolosa contradicción que es. Esta percepción la explica la muy comentada resistencia a la educación, también llamado rechazo educativo, y no alguna rebelión intrínseca contra la educación vista como parte de la conspiración capitalista.

La educación, al atenuar la tensión entre los aspectos productivos y destructivos de la industrialización, también contribuye al proyecto de la sociedad del futuro. La promoción de una “sociedad mejor” es y siempre ha sido parte de su naturaleza, ésta es una de las razones de los socialistas para considerar la educación pública como una de sus armas estratégicas. Este sentido de la educación dirigida hacia el futuro, también está vinculada estrechamente con el desarrollo. Finalmente, educación es parte del desarrollo porque vincula al individuo con el desarrollo social. Durkheim tuvo razón al aseverar que la sociedad es más que solo la suma de los individuos que la conforman, pero el conocimiento, habilidades y actitudes son aprendidas, conservadas y puestas en acción por individuos, aunque lo hagan dentro un contexto social específico. Quiero decir que el desarrollo individual es un requisito para esa parte del desarrollo social a la que la educación contribuye.

Por supuesto, la forma en que el desarrollo se proyecta, y el papel que la educación juega en ella, varía en el tiempo y el espacio. Parecerá extraño que hablemos de desarrollo en el contexto del Reino Unido, aunque hay estudiosos del siglo pasado que comentaron sobre el subdesarrollo de la Gran Bretaña, y cuyas voces se han escuchado con más fuerza en años más recientes. Además, en cierto sentido, todos los países industrializados han tenido políticas de desarrollo. Yo uso el término en el sentido específico como lo usan Cowen y Shenton, citados anteriormente, para significar el llevar a riendas del cambio a través del esfuerzo humano intencional. Es más común en la Gran Bretaña contemporánea el uso de expresiones como “regeneración” y “cambio de dirección” de la economía, aunque tengan una acepción equivalente a la de “desarrollo”, como se verá más adelante. En una sección subsecuente mostraré cómo las ambigüedades de estas expresiones repercuten, aunque de diferente manera, en las políticas tanto de las economías desarrolladas de mercado como en los países en vías de desarrollo.

EDUCACIÓN TÉCNICA Y DESARROLLO

La educación técnica y vocacional ocupa un lugar importante en los programas del desarrollo. Se destina al grupo poblacional que siempre ha sido el más volátil: los jóvenes potencialmente revoltosos. También se ha priorizado como el fundamento para el desarrollo económico. El reciente libro de Sanderson sobre las escuelas secundarias técnicas describe la historia de esta convicción desde la Exhibición de París en 1867, la cual despertó el temor del Reino Unido a la superior competitividad industrial de Alemania y Francia, y consiguientemente provocó el establecimiento de las escuelas técnicas en el Reino Unido (Sanderson, 1994, ch.1). A principios del siglo xx había una lucha crítica constante entre las Escuelas Centrales y las Escuelas Técnicas, donde la educación general de las primeras finalmente subsumió la contribución técnica de las segundas. La segunda guerra mundial renovó la apreciación de la ciencia y tecnología, con la influencia de la política de posguerra, las escuelas secundarias técnicas continuaron como parte de la estructura tripartita del Decreto Butler de 1944. Después de una lenta decadencia del movimiento por las escuelas comprensivas, ha surgido un renovado interés en los City Technical Colleges, CTSs, (Colegios Técnicos) y más ampliamente en los National Council of Vocational Qualifications, NCVQ, (Consejo Nacional de Capacitaciones Vocacionales). De nueva cuenta la preocupación por el decaimiento industrial ha motivado a repensar la educación técnica en el Reino Unido.

Si bien en el Reino Unido, la educación técnica se ha tenido que defender de los embates de la educación académica en general, en México esto ha ocurrido en un menor grado. Por lo tanto, en lugar de ser un tipo de manejo de crisis educacionales en periodos de recesión industrial, como en la Gran Bretaña, México ha mantenido una tradición continua de educación técnica desde el siglo XIX, con las Escuelas de Artes y Oficios, la primera de las cuales fue fundada en 1856 (De Ibarrola, 1993, p. 24). Por largo tiempo el técnico ha sido una figura de prestigio en el gobierno y en la industria. La reconstrucción nacional posterior a la revolución mexicana, creó el Instituto Politécnico Nacional “para capacitar personal técnico”, y una red de escuelas técnicas. En 1933 México capacitó casi el mismo número de estudiantes que el “desarrollado” Reino Unido.¹ La expansión educativa general se volvió prioridad solo a mediados de este siglo, y desplazó a la educación técnica. Pero las crisis que afectaron la vía de desarrollo a fines de los sesenta regeneraron la educación técnica una vez más, con la doble intención de satisfacer la demanda en la economía de mano de obra calificada y para rectificar las desigualdades en las oportunidades educativas que se habían agudizado

en los últimos 30 años. La estructura institucional iniciada en 1970-1971 ha sobrevivido hasta el presente. Actualmente, la educación técnica posterior a la educación básica, capta el 40% de todos los estudiantes.

Los gobiernos del Reino Unido y México así como otros países han reconocido la importancia de la educación técnica para la economía, éstos han fallado sistemáticamente en la implementación de los programas adecuados, y es importante preguntarnos qué evidencia hay para justificar su fe en ella. No hay un claro consenso entre los investigadores de los beneficios sociales e individuales de niveles específicos de la educación formal, y menos aún de la educación en general. Después de la segunda guerra mundial, la opinión de la mayoría los economistas educacionales era que la educación formal no solo era un medio sino la clave del desarrollo económico (Dore, 1976, p. 1). El énfasis fue puesto particularmente en lo que se llamó fuerza de trabajo de “nivel medio y alto”, lo cual incluyó el interés por la educación técnica (Harbison & Myers, 1969, p. 56). En los años setenta las pretensiones de la educación se objetaron, una reacción entendible frente al creciente desempleo de los egresados y a la recesión mundial que desató la crisis del petróleo en 1973. Este parecer fue expresado en el libro *Diploma Disease* de Dore (1976). Los economistas y sociólogos radicales argumentaron que la descapacitación había erradicado, salvo de una pequeña proporción, la necesidad de trabajadores capacitados (ver especialmente a Berg, 1970; Braverman, 1974). Dado que la educación formal no tenía un propósito económico, debería tener uno de control social, a este propósito se unieron los pensadores de ambas corrientes ya mencionadas.

En años recientes, siguiendo un movimiento pendular, se ha vuelto a favorecer a la educación como propulsor del desarrollo. Esta opinión se apoya principalmente en los estudios realizados sobre el impacto de la educación en la productividad en las áreas rurales en países en vía de desarrollo (para una reseña de estos estudios véase Psacharopoulos & Woodhall, 1985, pp. 46-50). La evidencia sobre la productividad en áreas urbanas es inconclusa pero tiende a constatar el efecto positivo de la educación, los ejemplos de los países asiáticos recientemente industrializados es citada frecuentemente para apoyar esta conclusión. Es mucho más fácil demostrar los beneficios de la educación para casos individuales (Psacharopoulos & Woodhall, 1985, pp. 38-44; *The Economist*, 21 de noviembre de 1993, Education Survey, p. 4). La conclusión es que a un mayor grado de logros educativos, lo acompaña una tasa de retorno mayor de ingresos.

Existe un consenso menor acerca de cuales niveles y tipos rinden mayores beneficios sociales. El libro de texto de economía de Baumol & Blinder (1991, p. 836) opta por la educación técnica, menospreciando el valor de la inversión en la educación básica. La tendencia global es hacia la educación técnica y capacitación (*The Economist*, 21 de noviembre de 1993, p.4). Sin embargo, el Banco Mundial ha abandonado sus anteriores recomendaciones vocacionales (1974, 1980) para darle prioridad a la educación primaria básica y general. Esta disposición se basa en los detallados estudios que han concluido que la educación técnica no es un sustituto de una sólida educación básica general (vea Psacharopoulos, 1987, 1988; Bowman, 1988; McMahon, 1988). De nueva cuenta, parece ser el caso de los países asiáticos, recientemente industrializados, los que fundamentan esta conclusión.

Ya he mencionado que se puede demostrar que hay atractivas tasas de retorno para todos los niveles educativos, esto por supuesto no necesariamente significa que conlleve una mayor productividad. Pero parece que el que los empleadores tengan la mejor disposición para pagar proporcionalmente más a los trabajadores con un mayor grado de educación indica que los empleadores están pagando por su productividad. Pero podría ser que ellos estén usando a la educación como una prueba indirecta para discernir cuáles son las características deseables y cuales las indeseables. Esto no necesariamente excluye la productividad, siendo ésta una de las características deseadas, pero sí señala la posible relatividad de las calificaciones educativas. Psacharopoulos concluye precisamente esto, que las calificaciones educativas sirven a un doble propósito como seleccionador e indicador de productividad. Es decir, la segunda proposición acerca del valor intrínseco se sostiene, pero, si los beneficios adquiridos por ella justifica sus cada vez más altos costos, continua siendo un punto debatible. Psacharopoulos (1988) concluye que dadas ciertas condiciones, los beneficios sobrepasan los costos. Estas condiciones incluyen un apoyo financiero balanceado dentro del contexto del sistema general de provisión y la evasión de un limitado vocacionalismo.² Las investigaciones en México y en el Reino Unido coinciden a grandes rasgos con la evidencia comparativa internacional aquí resumida, aunque con algunas reservas.³

La educación técnica actual en México: la tensión entre progresismo y desarrollo compensatorio

El tema central de este artículo es el contradictorio papel de la educación técnica como puente entre las políticas productivas y reproductivas. El hecho de que los países en vía de desarrollo y las economías de mercado desarrolladas hayan colocado a la educación en esta contradicción, no excluye que hayan otras relaciones posibles entre educación y desarrollo. La diferencia entre lo presente y lo posible lo expresa la cita al principio de este artículo, en él que se presentó la educación como una extensión de las políticas gubernamentales y como el promotor de las capacidades del ser humano. Como ya ha sido comentado, es el papel de la educación como intermediario entre áreas productivas y reproductivas lo que expone contundentemente la mala fe del gobierno y revela el distanciamiento entre educación como objetivo de la política gubernamental y la educación para la persona.

En México la omisión de las intenciones productivas y reproductivas queda fuera de la educación técnica, dado que sus estudiantes no son sujetos controlados, pero sí la gente a quienes su capacitación habilita para actuar. Los egresados de los colegios técnicos son de alguna manera un personal capacitado semi-profesionalmente, muchos de los cuales se desempeñan como agentes de iniciativas de desarrollo públicas y privadas. Es aquí, en el mundo más allá de la escuela, que los egresados enfrentan a sus clientes como objetos de desarrollo, y todas las tensiones que esta misión modernizadora demanda.

La estructura y contexto de la educación técnica

La educación técnica postsecundaria es precedida por los tres años de educación secundaria, realizados en escuelas públicas (aunque ya existe un pequeño sector privado). Existen escuelas secundarias que, además de las “telesecundarias” en áreas remotas, están divididas en secundarias generales y técnicas, las segundas gozan de un reconocimiento general igual o mayor a las primeras. Después del nivel medio superior está la educación superior, en la que las tradicionales universidades (academicistas) predominan, sin embargo, las pocas universidades tecnológicas, públicas y privadas, son muy apreciadas, el “Tec” de Monterrey se ha convertido en un criadero de exitosos empresarios, políticos y altos administradores públicos; el nivel educativo y la calidad de algunas investigaciones en el Instituto Politécnico Nacional es considerada a la par con la Universidad Autónoma de México. La Universidad Pedagógica Nacional completa el espectro de la educación superior. El nivel postsecundario tiene divisiones similares a las de la educación superior: 1) una variedad de instituciones académicas generales que preparan a sus alumnos para ingresar a la universidad; 2) una variedad similar de escuelas técnicas, (públicas y privadas), que ofrecen la preparatoria y capacitación terminal en las áreas industrial, agrícola y marina, la mayoría de estos cursos son financiados por el gobierno e inspeccionados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), y las normales públicas y privadas.

En número de inscripciones, la educación postsecundaria solo alcanza una mínima parte de la población estudiantil. Esto lo muestra crudamente el dato de que en 1988, la educación postsecundaria y superior solo incorporó el 12.3% de la población, aunque se espera que este porcentaje se duplicará para el año 2010. De ese 12.3%, la opción de la educación técnica (terminal y preparatoria) atiende al 40% de los estudiantes (Prawda, 1989, p. 23). Las escuelas técnicas muy probablemente serán el sector de mayor crecimiento en este nivel, debido en parte a restricciones financieras que enfrenta la expansión de la educación universitaria, y en parte a la decisión política de vincular la educación más estrechamente con el mercado de trabajo y también por la presión demográfica provocada por la previa expansión de la educación primaria, que ahora alcanza el nivel postsecundario. Es por esta razón que la expansión de la educación técnica postsecundaria es la respuesta al crecimiento de la oferta educativa general que atrae a un buen número de estudiantes en circunstancias ventajosas, quienes en mayor número se inclinan por los cursos técnicos terminales. Estas alternativas favorecen a los que la falta de recursos excluye de la educación universitaria. Aun así, estos estudiantes todavía representan una proporción privilegiada de su grupo de edad, como ya lo hemos comentado. Se

podría decir que ellos representan un grupo intermedio por dos motivos: por su nivel educativo y por el tipo de cursos que han recibido, que son más de índole técnica que vocacional o puramente académica. Regresaremos a este punto más adelante.

La relativa revaloración del “técnico”, no cambia su posición intermedia aunque él sea la base de la estructura, de los objetivos y del contenido de la educación técnica.

Las dos mayores instituciones públicas a cargo de la educación técnica son el Consejo Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP) y el Departamento General de Educación Técnica e Industrial (DGETI). Son parte de la Secretaría de Educación Pública, es decir, tienen su lugar garantizado en la provisión educativa general (lo cual no sucede con el NCVQ en el Reino Unido), aunque CONALEP detenta una constitución administrativa y financiera semiautónoma. Ambas instituciones exigen el certificado de secundaria para ingresar a sus cursos.

DGETI es más cercana a la SEP, es una de sus direcciones, junto con los de educación primaria y secundaria. Salió de la reforma educativa de 1970, la que a su vez formaba parte de la reorientación de la política gubernamental y de su modelo desarrollista, de primero crecer aceleradamente para después repartir hacia el modelo de políticas de desarrollo compensatorio, dirigidas a los pobres excluidos dentro de un marco teórico de crecimiento con redistribución. Sus objetivos son:

integrar armoniosamente el proceso educativo con el desarrollo a través de manejar un sistema destinado a formar *técnicos profesionales, quienes desarrollen y preserven la cultura tecnológica e industrial y que den mantenimiento a la infraestructura del país* (citado en De IBarrola, 1993, p.46).

Debe añadirse que esta declaración grandilocuente es menoscabada por otra que enfatiza que las habilidades de los técnicos podrían ser de gran utilidad tanto en los pequeños talleres como en los laboratorios más grandes, parece ser una advertencia velada de la devaluación de las calificaciones educativas frente al desempleo de los profesionistas. DGETI imparte ambos tipos de cursos, los tradicionales que preparan para ingresar a la universidad y los bimodales que son preparatorios y terminales. Estos cursos preparatorios son reconocidos como equivalentes a los cursos generales preuniversitarios (los Niveles A en Gran Bretaña), aunque sea de índole técnica.

CONALEP se creó en 1978 para promover cursos técnicos terminales, directamente ligados al empleo, de una manera que las opciones del DGETI no lo eran. Por este motivo, aunque fueron impulsados por la SEP y gozaban de su patrocinio, estaban más descentralizados y supuestamente por eso eran más susceptibles a las demandas locales de educación y empleo. A pesar de su índole terminal y por lo tanto de menos prestigio, sus objetivos desarrollistas eran mejor definidos que el caso del DGETI: “Para contribuir al desarrollo nacional a través de la capacitación de personal profesional”. Esto se implementaba concretamente en la educación de personal de nivel medio, que asumirían puestos técnicos de supervisión “para incrementar la productividad con un sentido de responsabilidad social”. La fusión “armónica” de las metas productivas y reproductivas del capacitado no podrían ser más clara. *El técnico era el prototipo del agente de desarrollo al nivel local.* 4

Currículum y contenido

En ambas instituciones se imparten un gran variedad de cursos, pero la inscripción tiende a concentrarse en pocas áreas de estudio, lo que refleja la influencia tanto de las demandas de los estudiantes como de la concentración de recursos en algunos cursos. Los cursos preferidos son muy similares en ambas instituciones, con mayor inscripción en contabilidad, administración, computación y electrónica. En las áreas rurales se imparten una gran variedad de cursos en agricultura, ganadería e industrial rurales.

Los dos ejes de los cursos de DGETI/CONALEP son: 1) su identificación y reforzamiento de la especificidad de “lo técnico” como algo con una irreducible dimensión educativa y 2) sus vínculos con los negocios locales y las agencias públicas. La primera característica está particularmente desarrollada en las instituciones rurales; la segunda en las urbanas.

La educación de los extensionistas agrícolas⁵

Las escuelas agrícolas de la DGETI se crearon como parte de la “lucha contra la pobreza rural”, se presentaron como un elemento clave en el gobierno de 1970-1976 (parte de la tendencia global de desarrollo). El currículum original cambió de la semi-especialización en cuatro áreas básicas de agricultura, ganadería, forestal y agro-industria, a través de una creciente especialización, junto con el programa general de autosuficiencia agrícola, en el currículum actual. El propósito es inculcar en el estudiante la habilidad para aplicar un amplio conocimiento científico de acuerdo con las vicisitudes locales. De esta manera, el extensionista se convierte en un agente de la política de desarrollo actual, que promulga la autosuficiencia, no solo agrícola, sino personalmente a los agricultores debe enseñarseles a manejar sus propios asuntos con una mínima ayuda.

Esta política ha traído un enfoque innovador a la capacitación del extensionista que se plasma en el currículum, donde se contempla una nueva relación entre el conocimiento científico y situaciones concretas. En lugar de llevar principios científicos generales a situaciones concretas por medio de especialización técnica, ahora la adaptabilidad técnica es el vínculo entre lo científico y lo concreto. En otras palabras, anteriormente el extensionista auxiliaba a los agricultores usando su conocimiento especializado sobre especies particulares, ahora la integración de varios subsistemas agrícolas incluyendo el medio ambiente para un mayor nivel de eficiencia, requiere una aplicación improvisadora de la ciencia a las condiciones particulares, probablemente incorporando el conocimiento local. El aspecto integrativo de este enfoque se materializa en los “circuitos” de aprendizaje que promueven una relación dinámica entre los diferentes aspectos del curso, especialmente en los estudios prácticos.

El dinámico propósito experimental del currículum de las escuelas agrícolas es menoscabado por los problemas que ocasiona un currículum demasiado ambicioso. Es decir, la falta de tiempo obstaculiza la apertura y flexibilidad que el curso propone. Por ejemplo, en muchas escuelas, se descubren hechos que contradicen los conocimientos recibidos, pero no se puede dar seguimiento a la investigación. Esto se debe en parte a la falta de tiempo y en parte a la contradicciones en que se desempeñan los instructores. Este es el segundo problema. Los maestros en su ansia por demostrar la singularidad del conocimiento técnico hacen referencia al prestigio del conocimiento científico puro, concebido como un pristino repositorio del conocimiento abstracto. Desde esta perspectiva, cualquier desviación del libro de texto se considera como potencialmente peligrosa. De esta manera al abstenerse de realizar una experimentación verdadera, los maestros fracasan en su intento de analizar un problema real, así como tampoco pueden enseñar el dinámico conocimiento de la ciencia que ellos tanto valoran. Por ambos motivos el valor real del conocimiento técnico como puente entre lo abstracto y lo concreto les pasa desapercibido a los estudiantes. Pero no todo se ha perdido. Se han logrado verdaderas innovaciones, particularmente en los procedimientos para resolver problemas como algunas enfermedades.

Otra gran contradicción es la que hay entre las objetivos comerciales del currículum de acuerdo con el plan de desarrollo y las condiciones reales de aprendizaje. Esto se demuestra rápida y crudamente en el dilema que plantea el hecho de que si los estudiantes van a aprender sobre la eficiencia comercial, ellos deberían administrar comercialmente las parcelas escolares, pero si lo hacen así, sería imposible enseñarles de los riesgos comerciales, dado que siempre hay el riesgo de los inevitables errores, que son parte del proceso de aprendizaje, que disminuiría su eficiencia comercial. Lo que las escuelas han terminado realizando es intercambiar eficiencia productiva por calidad: produciendo productos de buena calidad, pero no necesariamente a precios óptimos o con una utilización óptima de la fuerza de trabajo.

La relaciones de Escuela-Empresa en las escuelas urbanas

La economía industrial y el sector urbano no son objeto de las políticas de desarrollo de la misma manera que lo es la producción rural. Por ésto pensamos que habría un enfoque menos unitario del currículum. Y así es, se imparten 100 cursos en las escuelas del CONALEP, pero la mitad de ellos solo se imparten en una escuela del país. Menos de un cuarto se imparten en más de diez escuelas, lo que explica la concentración antes mencionada, la cual se centra desproporcionadamente en el estado y la Ciudad de México.

El currículum industrial de los DGETIs se inició enfatizando los resultados, al certificar a los graduados en grupos reconocidos de profesiones técnicas tales como contabilidad y electrónica. En 1981 se desarrolló un currículum central como eje de la preparatoria, solo para estudiantes terminales. La elaboración de este eje central descuidó las especialidades, aunque sí consolidó un conjunto de consistentes cursos de matemáticas y ciencias, así como la promoción explícita de una cultura técnica-científica de la misma importancia que la cultura humanística. CONALEP ha terminado con una dualidad similar de materias básicas y especialidades. Ambas instituciones requieren un balance del 50-50 entre las dos ramas del currículum, y un balance similar entre la teoría y la práctica. Sin embargo, se prioriza los cursos básicos teóricos, porque éstos son el punto de referencia para las especializaciones y el trabajo práctico.⁶

De la misma manera que en los cursos agrícolas, la experiencia práctica y productiva, como mantenimiento de maquinaria, planificación de metas de producción o el análisis de las técnicas de producción, tienden a ser extraídas de lo que parecen ser los cánones del conocimiento científico. Así lo expresa un investigador (Weiss, 1991, p. 73), es un error para la experimentación de problemas concretos darles los conocimientos del libro de texto, dado que el conocimiento en realidad se originó dialécticamente a través de la experimentación y el devenir entre los principios teóricos y lo concreto, que es precisamente lo que idealmente debería hacer la educación técnica. Es cierto que un buen número de investigadores latinoamericanos han concluido, como lo sugerí anteriormente, que la educación técnica inicia al estudiante en una disciplina cualitativamente nueva, la ciencia del trabajo productivo concebida como la de la aplicación de la ciencia a diversos procesos de producción y condiciones (ver De Ibarrola, 1993, p. 85).

Las limitaciones del currículum, a pesar de la aplicación de tecnología a los procesos de producción concretos, se manifiesta claramente en la importancia que tienen los cursos administrativos en ambas instituciones. Los vínculos que se establecen a nivel nacional van más allá de meros acuerdos formales, están contemplados dentro de un estatuto legal a nivel estatal a través de acuerdos y planes económicos, y a nivel local se hace a través de escuelas y empresas individuales. En los comités directivos de las escuelas también hay representación de los gobiernos locales, los sindicatos y de los sectores industriales relevantes, así como de otras instituciones involucradas. Estos vínculos se iniciaron en los setenta y se han fortalecido con el tiempo. Hoy en día, los vínculos nacionales y locales son muy apreciados por las escuelas técnicas involucradas. A nivel de la escuela, los vínculos son variados y recíprocos. Las escuelas imparten cursos, realizan consultorías, investigan y ocasionalmente proveen a empresas con productos de sus talleres, aunque esta actividad no siempre ha sido exitosa. Las contribuciones de las empresas son aun más diversas, dependen del tipo de empresa, aunque lo más importante es la posibilidad de darles la oportunidad a los estudiantes de hacer sus prácticas profesionales en sus instalaciones y eventualmente incorporarlos a su fuerza de trabajo. Los vínculos entre ambas partes “son numerosos y diversos, aunque tienden a ser dispersos, esporádicos y no planificados” (De Ibarrola, 1993, p. 112).

Las posibilidades para resolver las dificultades de los vínculos entre el currículum y empresas lo demuestra el éxito de una de las escuelas del DGETI en la Ciudad de México. Este es el caso de una fábrica dirigida por industriales de origen alemán. El acuerdo se hizo originalmente por el gobierno mexicano en 1969, (antes de que se instituyera el sistema DGETI). La empresa terminó reorganizando el currículum de una manera innovativa, invirtiendo el típico énfasis teórico basado en la enseñanza en el salón de clase, en todo un curso basado en la práctica en el taller, a través de una cuidadosa organización de los horarios y el agrupamiento de estudiantes para permitirles sesiones prácticas que abarcaran las dos sesiones académicas. Ciclos de producción completos se llevaron a cabo sobre las bases de la demostración práctica y el desarrollo teórico, que se aprendía de las aplicaciones tecnológicas. La producción en serie se descartó por ser adverso a los propósitos pedagógicos. El éxito de este vínculo es notable porque ha perdurado y mantenido la calidad del curso, de acuerdo con los niveles alcanzados por los estudiantes involucrados, muchos de ellos se han convertido en maestros de la escuela o se han vinculado con la empresa.

La naturaleza específica e irreducible de la educación técnica, confirmada por la investigación y práctica aquí mencionada, se ha visto menoscabada por la subordinación de la práctica concreta a las nociones estáticas, derivadas de la ciencia pura. Esto no solo asume dudosas presuposiciones pedagógicas ya mencionadas, sino que también erra en las que se refieren al desarrollo social. En gran medida, estos sesgos son el resultado del

intento de hacer un currículum básico de matemáticas y ciencias que cubra las necesidades de los estudiantes terminales y de los que ingresarían a la universidad, siendo la atención de estos últimos la que tomó prioridad sobre la de los estudiantes terminales. Pero también hay otras influencias, en el caso de las áreas rurales vimos que la prioridad que se le da a la ciencia “pura” era parte de una visión progresista del desarrollo rural⁷.

No hay algo equivalente al “desarrollo rural” en las áreas urbanas, porque en ellas predomina la industria que es el arquetipo del desarrollo moderno. En estas condiciones la misión es tecnológica y no social. El objetivo del desarrollo y la educación técnica es promover una mayor productividad. El agente de la modernización en la ciudad es el misionero tecnológico, en el sentido descrito por Amsden en su estudio de Corea del Sur. En las escuelas técnicas mexicanas esta visión era explícita en los objetivos oficiales. En la práctica se realiza a través de los vínculos legales entre las instituciones educativas y las empresas. La importancia de esos vínculos es el legado más contundente en el campo de la educación técnica para promover activamente el desarrollo económico. Este gran propósito ha influenciado la creación de periodos curriculares dándole prioridad a las fuentes científicas (puras) de la educación técnica. La actual producción técnica y científica en la escuela técnica, su lugar idóneo, no es una tarea fácil, por la misma equivocada razón en el campo, los maestros técnicos deciden que no pueden correr el riesgo de desarrollar soluciones a los problemas apremiantes que contradigan la ortodoxia científica. La consecuencia es la incapacidad de la educación tecnológica para desarrollar su potencial en ambos casos.

Resultados

Una anomalía más seria es el destino de los egresados en el nivel intermedio para tomar posiciones de nivel medio en los sectores público y privado, ellos se enfrentan con dos problemas mayores: el primero es la creciente escasez de trabajo en este nivel en que se especializaron y fueron capacitados. El segundo problema, para los que sí encuentran posiciones de nivel medio, es el hecho de conciliar su educación con las cambiantes condiciones del mercado. En el segundo caso, la anomalía es más evidente en las áreas rurales donde la política de desarrollo rural, específicamente diseñada para contener el abandono de la tierra y la subsecuente urbanización, se enfrenta a las bien establecidas tendencias comercializadoras de la agricultura y al rápido crecimiento industrial. Para empeorar la situación el Estado ha suspendido la mayoría de los programas de apoyo, y los pocos que aun subsisten se han privatizado o reorganizado con bases comerciales, colocándolos fuera del alcance de los pequeños agricultores y campesinos. En estas condiciones, es más probable que los agentes de desarrollo rural agudicen, a que resuelvan los problemas del desarrollo rural. En la ciudad, las empresas pequeñas y medianas que han sobrevivido los años de recesión, y alrededor de las que muchos de los egresados de educación técnica gravitan, se han reestructurado. Algunas de ellas quisieran pero no pueden adoptar las innovaciones que los graduados sugieren. El problema se agudiza por el hecho de que una buena parte de esa educación desdeña las soluciones improvisadas prevalecientes en las condiciones locales, como ya lo notamos en la discusión sobre la ortodoxia científica.

El mayor problema que confrontan los graduados de escuelas técnicas es la falta de puestos de trabajo del tipo y nivel para el que fueron educados, (De Ibarrola, 1993, p. 122)⁸. Este problema se debe menos a la falta absoluta de empleo, que a la percepción de los estudiantes de que no han podido utilizar sus estudios directamente en el trabajo que desempeñan, en parte por el nivel (la falta de una demanda de puestos de nivel medio por las razones mencionadas y el consiguiente reclutamiento de graduados de educación superior) y en parte también por el tipo de conocimiento aprendido. Las escuelas técnicas no son las culpables de que haya habido una recesión junto con una dramática reestructuración de la economía, pero subsiste el hecho de la conceptualización del mercado de trabajo para el que los educaron las escuelas técnicas es rígido e influenciado por las presuposiciones tradicionales del desarrollo industrial⁹, persisten también las presuposiciones de que el Estado es capaz de emplear y planear las oportunidades de la fuerza de trabajo. En realidad éste se ha desentendido de ambas propuestas¹⁰. Es en el sector privado, por lo menos en el perteneciente a la economía formal, donde las oportunidades de empleo han disminuido. Pero el crecimiento del empleo en el sector informal ha sido un acicate del DGETI y el CONALEP para incluir el autoempleo en sus objetivos y contenido curricular, algo muy diferente del propósito original del *técnico*.

Es decir, los graduados han cuestionado la credibilidad cualitativa y cuantitativa de las expectativas de empleo que les esperan en el mundo de trabajo. Esto no es el resultado de una falta de compromiso de las propuestas oficiales de desarrollo, sino de ambos, el clima internacional y la respuesta a los intereses económicos nacionales, acerca de si el estado tiene cada vez menos control. Esta perspectiva es muy diferente al papel que el gobierno y la educación técnica tienen en Inglaterra.

La Educación Tecnológica y Vocacional (TVE) en Inglaterra

Si bien es cierto que la educación es un instrumento de desarrollo, una condición del futuro, donde México tiene una posición equivalente a la de Estados Unidos de América, en Inglaterra por el contrario, la educación es un medio para regenerar a la Gran Bretaña, para que regrese a una condición anterior, pero anclada en el presente. Educación, bajo la actual política, necesita reinstaurar su verdadero propósito de responder a las necesidades de la economía. Es decir, se requiere más educación tecnológica y vocacional, con el propósito de vincular las habilidades necesarias con los empleos adecuados. El propósito fundamental no es de ninguna manera educativo, es económico: para mejorar el funcionamiento del mercado de trabajo a través de una comunicación más cercana entre empresas y educación. Esta reorientación cualitativa de la educación ha ido acompañada de una expansión cuantitativa de los cursos tecnológicos y vocacionales, particularmente al nivel postsecundario, que ya no son obligatorios, y que no parece haber tenido un gran impacto en la reducción del desempleo. Si esto fue intencional o no, sí lo ha sido el creciente énfasis en el desarrollo de la autoestima y el desarrollo personal. Esta es la clave del aspecto social y moral de la educación postsecundaria tecnológica y vocacional. Así como en México se espera que el técnico sea el agente del desarrollo, llevando consigo la frágil tensión entre los objetivos productivos y reproductivos, cuya tensión solo se manifiesta al final del proceso educativo, en Inglaterra el estudiante es el objetivo del intento para trastocar producción con reproducción. La subordinación de la educación a la producción y la reproducción social levanta sospechas entre docentes y estudiantes sobre las verdaderas intenciones de las reformas, esto desvaloriza lo que en otras circunstancias podría haber traído un muy necesario cambio en la educación británica.

En el caso británico también se presenta la fusión de lo técnico y vocacional que acabamos de mencionar. No hay un reconocimiento explícito de “lo técnico” de la manera esbozada para México. Las materias técnicas por supuesto forman parte de los cursos como “tecnología”. Pero no representan un nivel educativo, sector o tipo; tampoco son reconocidas como una dimensión educativa.

Sanderson (1994) le sigue los pasos al limitado desarrollo de la educación técnica que ha habido. Demuestra cómo el disenterés en la educación técnica que originó el particular tipo de industrialización en Inglaterra, junto con los conflictos políticos, la asfixiaron. Es decir, las políticas selectivas de los sucesivos intereses dominantes en la Gran Bretaña provocaron un movimiento laboral y la creación del Partido Laborista para resistir la imposición de lo que consideraron un educación de segunda para la clase trabajadora. Estos hechos marcaron la pauta para los factores distributivos (especialmente el movimiento por una escuela comprensiva) para desplazar materias substantivas del contenido.

Sin embargo, a pesar de haber estado enterrada por muchos años, la educación técnica resurgió de nuevo en el contexto de estancamiento con inflación en los setenta. La educación parecía haber perdido el camino de su propósito esencial de preparar a la fuerza de trabajo. Esto se debió en parte a que los profesionales la habían raptado, y su afán por inculcar en sus alumnos puntos de vistas contrarios a los regímenes dominantes social e industrialmente. Por otro lado, el currículum era irrelevante y la “mal informada” pedagogía liberal, maleducaba a sus pupilos en lugar de hacerlos ciudadanos y trabajadores responsables. Se le puso remedio a la perversión de la educación y regresó a su lugar apropiado, junto al mercado de trabajo. Esto se logró rápidamente en el gobierno de Thatcher con la creación de una nueva vía educativa, bajo la dirección del Departamento de Trabajo y no del Departamento de Educación, junto a los otros programas de capacitación y empleo. La primera iniciativa de este tipo fue la innovadora Iniciativa de Educación Técnica y Vocacional (Technical Vocational Education Initiative, TVEI), (Dale, 1985). Más recientemente el Consejo Nacional de Acreditación Vocacional (National Council for Vocational Qualification, NCVQ) se formó para armonizar los cursos que impartían a los estudiantes mayores de 16 años. Business and Technical City and Guilds y Royal

Society of Arts, que habían sido impartidos por la iniciativa TVEI para los jóvenes entre 14 y 16 años, es decir, se creó una vía vocacional al nivel preparatoria, además de los GCSEs (nivel secundaria) y los Niveles A (nivel preparatoria).

A partir de los setenta y hasta el presente, esta nueva vía educativa fue parte de una política más amplia para regenerar la economía y regresar a Inglaterra por el buen camino, devolviéndole lo “Gran” a Bretaña. Esta regeneración es para la Gran Bretaña lo que el desarrollo para México. La visión regeneradora enfatizó la labor de llevar gente hacia el trabajo productivo, especialmente a quienes llegaban a éste por primera vez. En México el incentivo para la capacitación técnica era la necesidad cualitativa de desarrollar la productividad; en el Reino Unido, el incentivo para las nuevas vías educativas era el desempleo cuantitativo que se inició a fines de los setenta (Dale, 1985, pp. 47-48; Wellington, 1987, p. 22). Aunque esto significó que la productividad sufrió, era debido a que los empleadores no pudieron encontrar la gente con las actitudes y capacidades apropiadas, la solución fue la reorientación y quitar “rigideces” que distorcionaban el flujo de la fuerza de trabajo en la economía de mercado.

Enfatizo el papel del desempleo en las iniciativas británicas (TVEI), primero porque identifica una perspectiva de “resultado”, que discutiremos más adelante, como distinta a la perspectiva de proceso de México; segundo, porque señala los aspectos del orden social así como los técnico-productivos. De nuevo, el aspecto del orden social en el Reino Unido se maneja diferente al de México. El desempleo se aborda menos como el objetivo de los programas sociales compensatorios en México (o Inglaterra en los sesenta), pero como un problema individual de actitud, que es susceptible de una solución educativa. Lo que tienen en común México y el Reino Unido es que han usado la educación para resolver problemas de producción y reproducción simultáneamente.

La estructura y contexto de la educación tecno-vocacional basada en la escuela

La estructura general de la educación británica es suficientemente conocida como para no tener que entrar en detalles. Las acreditaciones del NCVQ cubren un grupo de edad entre los 14 y 19 años, y constituyen la nueva vía educativa (vocacional), como lo mencioné anteriormente. Los cursos acreditados son impartidos en las escuelas de educación media y en las instituciones de educación media superior junto con los lugares de trabajo, para capacitación de trabajo más específica, NVQ (acreditación vocacional nacional).

Las acreditaciones del NCVQs consisten de los NVQ, que son los cursos más directamente relacionados con el trabajo, los GNVQs, más generales pero también vocacionales, y los Niveles A vocacionales, que incluyen en su programa de estudio conocimientos generales basados en las disciplinas que les atañen. Ambos cursos de GNVQ y NVQ tiene varios niveles completos y sus acreditaciones correspondientes, (que se pueden evaluar en términos de los cursos de GCSE y Nivel A). Los acreditados de los cursos GCSE alimentan los cursos GNVQ, aunque en el futuro se espera poder llenar su cupo con los acreditados de los niveles más bajos de cursos NCVQ. Después de los cursos GNVQ sigue la educación superior. En una característica confusión británica entre capacidad y aptitud, un buen número de los estudiantes reclutados en los cursos de NCVQ son los que han reprobado sus exámenes de GCSE, en lugar de ser quienes han mostrado aptitudes para las materias técnicas. Por consiguiente, los graduados de los cursos GNVQ, si bien son aceptados en las mismas condiciones de los graduados de Nivel A en las universidades “nuevas”, son discriminados en las antiguas universidades (Brown, 1994, p. 5). La evaluación de los estándares de los NCVQ en términos del Nivel A “patrón oro”, por un lado les impide la entrada al “club del patrón oro” (a través de la creación de una estructura de estándares comunes), esto ha sancionado la falta de paridad entre las dos vías educativas (Smithers, 1994, p.29; National Commission on Education, 1993, p. 252).

Por todas las razones mencionadas en el párrafo anterior, se confirma la subordinación de los certificados de NCVQ a los Niveles A equivalentes, tanto en las oportunidades para ingresar a la educación superior como en la calidad de sus estudiantes. Esta conclusión puede ser hecha aun sin tomar en cuenta el contenido, que es el aspecto que discutiremos en el siguiente párrafo. Pero antes de abordar el tema, haremos un pequeño recuento de los números y porcentajes de estudiantes en cada sector y nivel de los que mencionamos. La proporción de los graduados de secundaria que continúan su educación ha crecido sostenidamente y ya abarca

el 70% de los estudiantes en el grupo de edad entre 16 y 17 años, con un porcentaje similar en otras escuelas y centros de educación media superior. En el grupo de edad de 17 a 18 años, ese 70% se reduce al 34% de los graduados, 18% continua en la educación superior y el resto en la educación media superior (National Commission on Education, 1993, pp. 241-242).

Hoy en día, los cursos GNVQ que se imparten son los siguientes: arte y diseño, administración de negocios, salud y trabajo social, producción, turismo y esparcimiento, construcción y urbanismo, hotelería y ciencia de la preparación de alimentos, distribución, ingeniería, tecnología informativa, administración, medios masivos de comunicación y comunicación y producción. Hay más de 700 cursos NVQ en 11 áreas de trabajo. La opinión sobre la calidad del currículum y las materias impartidas es muy diversa; la calidad de los cursos NVQ es considerada baja por las evaluaciones oficiales así como las independientes, muchos de estos cursos ni siquiera han sido apoyados por la comunidad de negocios, para cuyo interés fueron supuestamente diseñados (Hyland, 1994, pp. 255-256; Merrick, 1994, p. 9; Steedman, 1994, p. 7). OFSTED consideró la calidad insatisfactoria, especialmente de los cursos NVQ y los GNVQ de nivel intermedio (supuestamente equivalentes a los GCSE). Los métodos de aprendizaje son innovadores, se basan en proyectos elaborados por equipos de estudiantes en lugar de que los maestros les impartan su clase en el pizarrón. Estas innovaciones parecen ser bien vistas por maestros y alumnos, aunque estos cursos requieren más planeación y papeleo que los Niveles A. El énfasis es sobre la iniciativa de los estudiantes para recabar, interpretar y redactar sus propios datos y experiencias, ésto es lo más cercano al reconocimiento mexicano de la especificidad de la ciencia técnica y la educación. Desafortunadamente este potencial se desperdicia por la inserción de los cursos dentro los principios selectivos del sistema educativo general (como lo discutimos en esta sección) y la calidad dudosa de las evaluaciones, que serán discutidas enseguida.

Lo que más llama la atención cuando se comparan los debates y estudios sobre la educación técnica mexicana y la equivalente británica es el énfasis de ésta en la forma más que en el contenido. Muchas de las controversias han sido sobre la administración, la estructura gubernamental, evaluación y resultados de los NCVQ, a diferencia de ésto en México predomina el contenido curricular en la formación de un tipo particular de personal. La discusión que se ha dado sobre el contenido se enfoca a las “capacidades”. Esto es consistente en ambos, la orientación hacia el empleo de la TVE actual, y el creciente énfasis sobre la transparencia en la evaluación y asesoría en general, lo que se presta a investigación empírica de los resultados medibles.

Las “capacidades básicas”: comunicación, resolver problemas y capacidades personales (Bennett *et. al.* , 1994, p. 192) han sido incorporadas a los cursos GNVQ para responder a las advertencias acerca del estrecho vocacionalismo de los cursos NVQ. La identificación de capacidades específicas o habilidades fundamentales, genéricas y transferibles es seguramente un engaño con serios errores filosóficos. Es imposible separar la mayoría de las habilidades, excepto los estudios (NVQ) que están directamente ligados con el desempeño de un empleo, y aun así la coordinación de habilidades con las condiciones de trabajo reales es imposible si no espuria, como lo mostró la discusión sobre la educación técnica agrícola en México. Para los cursos GNVQ más generales, por evitar la estrechez del vocacionalismo a través de la transferencia de destrezas, se vuelve más difícil definir con exactitud cuáles pueden ser las “habilidades comunicativas”. La filosofía conductista sosteniendo la identificación de habilidades, da por sentado que es posible identificar una habilidad separada de su fundamento cognitivo, lo que implica más que las meras habilidades o del contexto en el que se aplica. Todo el esfuerzo lo impulsa la engañosamente simple noción de que los individuos son los portadores de habilidades, que pueden ser acopladas sin mayores complicaciones con el mercado de trabajo, y sin tener que pasar por el tamiz de la educación tradicional. Este concepto surge de las perspectivas educativas dirigidas hacia el mercado de trabajo, cuya meta es hacer a los individuos poseedores de ciertas habilidades, en lugar de desarrollar las capacidades humanas, y para repetir la cita mencionada al principio, entrenar a la gente para la producción y no facilitar la educación de la persona. Esto podría parecer una exageración, Jessup menciona acerca de los cursos NCVQ, que el modelo de NVQ está “firmemente enraizado en la dinámica del empleo ... sin imponer un modelo educativo de como la gente se comporta y aprende” (Jessup, 1991, p. 39).

La perspectiva de habilidades se vincula con el empleo por la vía de calificación favorecida por los NCVQ que está fundamentada en el desempeño y sus “resultados” (consistente con el conductismo de las corrientes de habilidades). Las críticas extensas han plagado este sistema de calificación, no solo por la falta explícita

de interés en el proceso de aprendizaje, el cual fue desplazado por la preparación para el “desempeño en el trabajo”. Es muy difícil saber cómo responder con seriedad ante cualquier evaluación educativa en este contexto. Si bien es cierto que los cursos GNVQ han extendido sus modelos evaluativos, todavía siguen vigentes los modelos educativos de suficiencia, aun en estos cursos con sus estrictos “indicadores de evidencia” del desempeño. El presupuesto en este caso, y aun más en el modelo del “examen de manejar” que los cursos de NVQ copiaron, los que uno puede usar para discernir la habilidades con base en los criterios para evaluarlo (Hodkinson, 1991, p. 32). Esto se fundamenta en la idea de que uno puede atomizar las actividades en componentes que se pueden probar, así como que estos componentes cubren ampliamente todas las dimensiones de las habilidades deseadas, y que pueden ser realizadas en cualquier contexto. Muy pocas de estas condiciones existen o se pueden encontrar. Uno no puede deducir de los resultados lo que realmente se aprendió y entendió. Y es aun más difícil hacerlo con la falta de consistencia, coordinación y paridad que ha caracterizado a los cursos NVQ y a los GNVQ, aunque hayan intentado responder a las críticas a través de su coordinación con el BTEC, City and Guilds y la Royal Society of Arts.

Sin embargo, la mayor anomalía del modelo de evaluación de los cursos NCVQ es su discrepancia entre los altamente abstractos resultados esperados, orientados hacia las necesidades externas de los negocios, y el compromiso con la autoevaluación. Por un lado, los cursos NCVQ sujetan al estudiante individual a las “funciones del empleo” y del otro, en un desconcertante eco de la pedagogía liberal, tenemos al “estudiante autónomo”, involucrado en un “aprendizaje centrado en el estudiante” a través de registros de desempeño, y planes de acción (Jessup, 1991). ¿Cómo puede llevarse a cabo el aprendizaje centrado en el estudiante cuando los resultados están completamente determinados? Dentro de los términos de los cursos NCVQ no existe respuesta para esta discrepancia, es necesario buscarla más allá, hacia el contexto educativo más amplio y su dualidad entre regeneración y desarrollo para vislumbrar una explicación de la coexistencia de estas perspectivas contradictorias. Como mencioné antes, la política de regeneración actual trata los problemas sociales, principalmente de origen individual, como si fuera la exclusiva responsabilidad del individuo. Esto explica la adopción de una terminología pedagógica liberal heredada de los sesenta, la cual ha sido muy criticada en otros contextos, combinándola con los conceptos de moda como “empowerment” (facultar, dar poder). En la negociación con los maestros y tutores, los estudiantes toman en sus manos el control de su destino educativo, alcanzando las metas que ellos mismos se pusieron. Al comprometer al estudiante con sus estudios, integrados de una manera explícita en el caótico repertorio oficial de evaluación, sirve el propósito moral de responsabilizar totalmente al estudiante de sus logros y su futuro. Además, le regresan a estudiante la responsabilidad por el éxito o fracaso y en menor grado a la escuela, exonerando de todo a los cursos que llevan. La contradicción potencial entre el éxito y el fracaso se ve mitigada por la falta de exámenes estandarizados, en favor de una evaluación continua, lo que le permite al estudiante hacer varios intentos para aprobar los módulos.

De esta manera se le da al estudiante un sentimiento de libertad y falta de presión para alcanzar ciertas metas. Esto no es, por cierto, libertad, autodesarrollo o aprendizaje. Esto es una manera de hacer menos amarga la transición de la escuela al trabajo, en la creencia que la escuela desanima a los estudiantes de trabajar y les enseña a esperar demasiado, en lugar de predisponerlos favorablemente al trabajo y capacitarlos para ello. Los vínculos entre la escuela y los negocios, los programas “el mundo del trabajo” y el énfasis en la orientación vocacional están todos encaminados a fortalecer la buena disposición al trabajo. En resumen, la nueva vía de TVE en las escuelas y otras instituciones educativas combina una subordinación explícita de la educación formal al empleo a través de la educación basada en el desempeño y el modelo de capacitación, con una perspectiva menos explícita del problema potencial del desempleo juvenil. En lugar de acercarse a éste último como un problema social, se le ve como un problema del individuo, que se puede resolver de mejor manera si se cambia la imputada actitud problemática del estudiante. Dado que cualquier intento de lograr ésto por medio de la tradicional disciplina del salón de clase sería resistida de igual manera por los maestros, padres y estudiantes, se implementa la propuesta de “dar poder”. De manera similar a la propuesta de dar poder en el contexto del desarrollo donde se originó, es toda una contradicción. Si un individuo carece de poder, y alguien viene a decirle que va a tenerlo, ésto por sí solo no se lo va a dar; y si el tiene el poder, entonces no necesitan que se lo den. Por otro lado, si alguien es incapaz de hacer algo porque no sabe cómo, entonces la educación, al enseñarles cómo, puede y hace una gran diferencia. Esto es educación de la persona

y no capacitación y entrenamiento para el trabajo.

Las reacciones de maestros y estudiantes a las nuevas vías de TVE son mixtas. Por un lado hay muy poca resistencia a los diferentes aspectos de los programas. Hay más bien, una gran satisfacción entre el cuerpo docente y estudiantes por tener opciones no académicas. De acuerdo con mi propia investigación (Guzmán y Martín, 1996) que corrobora otros estudios (por ejemplo: Watts, 1992, p. 59), parece haber un deseado lugar para los cursos TVE en las escuelas, y en algunos aspectos, especialmente en los métodos de enseñanza y aprendizaje, algunas de las materias, y algunos niveles de los cursos, especialmente de los más extensos GNVQ, son muy populares. La crítica general es de que los cursos TVE, subyugados por las imágenes que los empleadores quieren, y por una dudosa filosofía educativa, no es el mejor de los mundos posibles. La mayoría de las pertinentes críticas son las dudas justificadas que los maestros y alumnos tienen. Estas dudas se refieren al entusiasmo por las materias de TVE y las expectativas relacionadas con sus oportunidades de vida. En muchas salas de maestros se palpa el disgusto de sentirse el objeto de políticas gubernamentales, en lugar de ser los maestros de su materia. Ellos se sienten testigos incómodos de una política educativa que promete equidad con evaluaciones estandarizadas, y sin embargo, aun si todos los problemas inesperados y las excesivas cargas de trabajo se pudieran solucionar, estos cursos no podrán cumplir sus promesas. Le temen a los estudiantes embaucados. Al dársele al estudiante un papel central en estos cursos se crea una duda. En el fondo de esta duda está la manera en que se vinculan la educación para el trabajo con el supuesto desarrollo personal. Hay que mencionar que la educación para el trabajo (si está basada en una pedagogía sólida), así como la autoevaluación (sin envolverla en la retórica de dar poder), pueden ser de gran valor. Sometidas al pernicioso instrumentalismo de la regeneración neoliberal, cada una de ellas levanta sospechas. Esto es percibido por los maestros, y está en el centro del dilema del desarrollo británico (Bierhoff & Prais, 1993). ¿Cómo podemos hablar de desarrollo cuando el desarrollo educativo individual del cual depende el bienestar social está tan degradado?

CONCLUSIONES

La educación técnica está intrínsecamente ligada a la igualdad de oportunidades educativas y económicas porque es la única educación disponible después de la básica obligatoria para una creciente proporción de la población estudiantil mexicana, y para la mayoría de la del Reino Unido. Por este solo motivo debería ser apoyada.

Pero la educación técnica no es solo acerca de la distribución; tiene una relación substantiva con la producción. Dado que, especialmente en el Reino Unido, se ha visto asociada con exclusión y selectividad, de esta manera envenenando este potencial substantivo, haciéndolo ver como una versión de segunda clase de la verdadera educación académica. Pero no tiene por qué ser así, aptitud no tiene que confundirse con capacidad.

En México, el técnico ha sido una figura de gran respeto. Un mayor progreso se ha logrado sobre un periodo sostenido para consolidar la educación técnica que prepara tales personas, al demarcar lo innovador y la especificidad de la ciencia intermedia de producción, por medio de una pedagogía interactiva y experimental, del tipo que muchos países desarrollados han estado tratando de desarrollar. Pero hay tres fuerzas deteniendo el avance de la educación técnica. El primero es el espurio progresismo que subordina todo a la ciega visión de la modernización. Por otro lado, la segunda amenaza es la consignación de la educación técnica a los programas compensatorios que funcionan como paliativos para los grupos marginados de la corriente central de la vida económica y social, y su sometimiento al peor de los substitutos de la educación: "dar poder". El tercer obstáculo es la reducción de puestos para el personal técnico, debido a la reestructuración económica impuesta por el mercado, que amenaza con dirigir a México hacia un equilibrio basado en baja capacitación y una fuerza de trabajo no calificada.

Si bien en México, estos factores erosionan el propósito e impacto de la educación técnica, por lo menos la intención para desarrollar las capacidades del individuo por medio de la educación sigue presente. En la Gran Bretaña esta intención está ausente, tal como lo menciona Jessup de los cursos NCVQ. Por todas las razones dadas en las conclusiones anteriores, los actuales programas de TVE no deberían ser menospreciados

y abandonados, debido a sus mal aconsejadas estrategias (tal vez con mala fe) de las políticas actuales. Todo lo contrario, el consenso general de la investigación, aun la de la izquierda, reconoce la imperiosa necesidad y el gran valor de la educación técnica. Pero ciertas condiciones deberán ser reunidas para que realmente llenen sus cometido. Entre éstas las más importantes son: 1) la ubicación de los cursos TVE en un una estructura regulatoria y evaluadora junto con lo Níveis A, tal como la Comisión Nacional de Educación recomienda; 2) el fortalecimiento del singular carácter de la educación técnica, como en México, e incorporar lo mejor de los métodos de enseñanza y aprendizaje de los cursos GNVQ; y 3) la abolición de la impía alianza de los conductistas con los extremosos de “dar poder” (empowerment) dentro de la pedagogía de los cursos.

Para lograr todo ésto se necesita consolidar un modelo formativo de educación que afirme y mejore las capacidades de aprendizaje de los individuos. Que reconozca que la educación se adquiere individualmente, y que las capacidades que se han desarrollado retroalimentan a la sociedad en su conjunto, en primera instancia a través de los individuos. En la medida en que los procesos educativos se subordinan, ya sea al mercado o las políticas estatales de desarrollo, es en la medida en que la educación no puede realizarse.

BIBLIOGRAFÍA

- Ashton, Green & Howe, (1993), The Linkages between Education and Employment in Canada and the United Kingdom: a comparative analysis *Comparative Education* , 29(2) pp. 125-141.
- Baumol, W.J. & Blinder, A.S. (1991) *Economics: Principles and Policy*, London, Harcourt Brace Janovich.
- Bennett, R.J., Wicks, P. & McCoshan, A. (1994), *Local Empowerment and Business Services: Britains experiment with Training and Enterprise Councils*, London, UCL.
- Berg, I., (1970), *Education and Jobs: The Great Training Robbery*, New York, Praeger.
- Bierhoff, H., & Prais, S.J. (1993), Britains Industrial Skills and the School Teaching of Practical Subjects: comparisons with Germany, The Netherlands and Switzerland, *Compare*, 23(3) pp.219-246.
- Bowman, M.J. (1988), Links Between General and Vocational Education: Does the One Enhance the Other?, *International Review of Education*, 24, pp.149-171.
- Bracho González, T. (1993), Formación para el trabajo: modelo conceptual de decisiones educativas y formación de recursos humanos, *Encuentros Educar* 4, México, pp. 57-79.
- Braverman, H. (1974), *Labor and Monopoly Capital*, New York, Monthly review.
- Brown, B., (1994), Success for the First GNVQ Students in HE, in *The Lecturer*, Dec. 1994 p.5
- Brown, P. & Lauder, H., (eds.) (1992), *Education for Economic Survival: From Fordism to Post-Fordism?*, London, Routledge. (1974
- Cowen, M.P. and Shenton, R. (1995), *Doctrines of Development*, London, Routledge, forthcoming.
- Dale, R. (ed.) (1985), *Education, Training and Employment: Towards a New Vocationalism?*, Oxford, Pergamon .
- De Ibarrola, M. (1993) *Industria Y Escuela Técnica: Dos Experiencias Mexicanas*, Mexico, UNESCO/CIID-CENEP.
- Díaz Tepepa, M.G. (1993), El Saber Técnico en la Enseñanza Agropecuaria, Masters Thesis 15, *DIE-CINESTAV*, México.
- Dore, R. (1976), *The Diploma Disease*, London, Allen & Unwin.
- Guzmán, E. & Martín, C.J. (1994) Pump Priming Post-16 Schooling: City Challenge Funds in a Secondary School Consortium, *Proceedings of the 1994 BCIES Conference*. (Forthcoming)
- Harbison, F.H. AND Myers, C.A. (1969), Strategies of Human resource Development, in Blaug, M. (ed.) *Economics of Education*, London, Penguin.
- Hodkinson, P. (1991), NCVQ and the 16-19 Curriculum, *British Journal of Education and Training*, 4(3)

pp.25-39.

Hyland, T. (1994), Tilting at windmills: the problems of challenging the National Council for Vocational Qualifications, *educational Studies*, 20(2) pp.251-265.

Jessup, G. (1991), *Outcomes: NVQs and the emerging Model of education and Training*, London, Falmer.

Levy Amselle, C.C. (1993), El Saber Tecnico en las Escuelas Agropecuarias, Masters Thesis 20, *DIE-CINESTAV*, México.

McMahon, W.J. (1988), The Economics of Vocational and Technical Education: Do the Benefits Outweigh the Costs? *International Review of Education*, 23, 173-194.

Merrick, N., (1994), Stores Split over Value of NVQs, *THES*, 3-6-94, p.9.

NATIONAL COMMISSION ON EDUCATION, (1993), *Learning to Succeed: A radical Look at Education Today and a Strategy for the Future*, London, Heineman.

Prawda, J. (1989) *Logros, Inequidades y retos del Futuro del Sistema Educativo Mexicano*, México, Grijalbo.

Psacharopoulos, G. (1987) To Vocationalize or not to Vocationalize? That is the Curriculum Question, *International Review of Education*, 23, pp. 187-211.

Psacharopoulos, G. & Woodhall M. (1985), *Education for Development: An Analysis of Investment Choices*, Washington, World Bank.

Psacharopoulos, G.(1988), Editorial Introduction to Special Number on Vocational Education, *International Review of Education*, 24, pp.143-148.

Sanderson, M. (1994), *The Missing Stratum: Technical School education in England 1900-1990s*, London, Athlone.

Smithers, A. (1994), A Quiet revolution in Post-16 Education, in *The Independent*, 29-9-94 p.29,

Steedman, H. (1994), Working Model that Doesn't Quite Add Up, *TES*, 14-10-94, p.7.

Watts, A.G. (1992), Individual Action Planning: Issues and Strategies, *British Journal of Education and Training*, 5(1) pp.47-88.

Wellington, (1987), Skills for the Future? Vocational Education and the New Technology, in Holt, M. (ed.) *Skills and Vocationalism: The Easy Answer*, Milton Keynes, Open University, pp.21-42.

WORLD BANK, (1974, 1980), *Education Sector Reviews*, Washington, World Bank.