

¿SON LOS INEM UNA POSIBILIDAD DE
DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA?

Por

Licenciado: JAIME JARAMILLO CASTRO.
Licenciada: LUZ MARLENY GAVIRIA MENDEZ.
Licenciada: ANA ESTELLA GIRALDO de VELEZ.
Fecha: 22 de Junio de 1988.

U N I V E R S I D A D D E A N T I O Q U I A

Facultad de educación

Departamento de Educación Avanzada

Medellín

1988

TESIS DE GRADO PARA OPTAR EL TITULO
DE MAGISTER EN ADMINISTRACION EDUCATIVA

Presidente de Tesis

Doctor: JULIO PUIG FARRAS.

U N I V E R S I D A D D E ANTIOQUIA

Facultad de Educación.

Departamento de Educación Avanzada

Medellín

1988

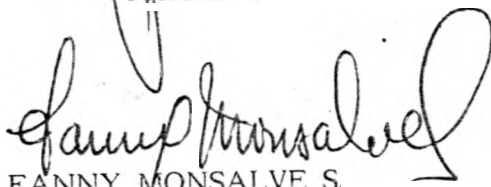
**UNIVERSIDAD
DE
ANTIOQUIA**

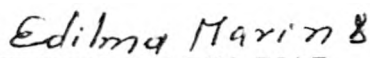
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

ACTA DE APROBACION DE TESIS

Los suscritos Presidente y Jurados de la tesis "¿SON LOS INEM UNA POSIBILIDAD DE DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA?" presentada por los estudiantes: Ana Estella Giraldo de V., Jaime Jaramillo Castro y Luz Marleny Gaviria Méndez, como requisito para optar al título de Magister en Educación: Administración Educativa, nos permitimos conceputar que cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba.


JULIO PUIG FARRAS
Presidente


FANNY MONSALVE S.
Jurado


EDILMA MARIN DIAZ
Jurado


ALBERTO BELTRAN
Jurado

Noviembre 3 de 1988

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION.

1.	LOS INEM UNA DESENCANTADA POSIBILIDAD DE PROGRESO SOCIAL PARA MINORIAS POPULARES.	1
2.	TEORIAS SOCIOLOGICAS.	22
2.1	El Funcionalismo.	24
2.2	El Marxismo.	4?
2.2.1	Esquema general de la Teoría de las Clases.	51
2.2.2	La acumulación capitalista y la diferenciación de la estructura de las clases y de los aparatos educativos.	58
2.2.3	La escolarización de las clases sociales y su reproducción.	71
2.2.4	Desplazamiento de lugares de clase. Aparato Educativo y Alianza de Clases.	95
3.	UNA EXPLICACION GENERAL DE LA ESCOLARIZACION DE LAS MINORIAS POPULARES EN LOS INEM.	107
4.	DISEÑO TECNICO O METODOLOGICO.	133
4.1	Estructura del diseño.	134
4.2	Variables y sus características.	135

4.2.1	Lista y caracterización de variables.	138
4.3	Instrumento de recolección de datos.	147
4.4	Población y muestra.	152
4.4.1	Población.	152
4.5	Población y muestra de Medellín	152
4.5.1	Población.	i 52
4.5.2	Muestra.	157
4.6	Población y muestra de Man ízales.	163
4.6.1	Población.	163
4.6.2	Muestra.	166
4.7	Población y muestra de Cartagena.	171
4.7.1	Población.	171
4.7.2	Muestra.	174
5.	ACTIVIDADES DESARROLLADAS.	177
6.	TECNICAS DEL ANALISIS ESTADISTICO	181
7.	RESEÑA HISTORICA DE LOS INEM.	187
8.	CARACTERISTICAS DEL MEDIO SOCIAL Y FAMILIAR- EDUCACION FORMAL DE LOS PADRES-NIVEL EDUCATIVO.	200
8.1	Comparación entre tres tipos de bachilleres en tres niveles educativos. (Cuadro B1).	
8.2	Comparación entre tres tipos de bachilleres en nueve niveles educativos.	202
8.3	Comparación entre los bachilleres INEM según	

	áreas en tres niveles educativos.	206
9.	CLASE SOCIAL DE ORIGEN	208
9.1	Comparación entre tres tipos de bachilleres en tres clases sociales. (Cuadro B7)	208
9.2	Comparación entre tres tipos de bachilleres y nueve clases sociales de origen. (Cuadro B8)	211
9.3	Comparación entre los bachilleres INEM de cuatro áreas en tres clases sociales (Cuadro B9).	214
10.	ANTECEDENTES DE EDUCACION PRIMARIA.	217
10.1	Comparación entre tres tipos de bachilleres respecto al tipo de escuela primaria.	
10.2	Comparación entre tres tipos de bachilleres respecto al rendimiento académico en primaria.	219
11.	CARACTERISTICAS DEL MEDIO SOCIAL Y FAMILIAR	221
11.1	Comparación entre los bachilleres INEM y los demás bachilleres en tres clases sociales y cuatro épocas. (Cuadro B17).	221
11.2	Comparación entre los bachilleres INEM y los demás bachilleres en cuatro épocas. (Cuadro B20)	223

12	CAUSAS Y MOTIVACIONES.	224
12.1	Comparación entre los bachilleres INEM de las distintas áreas y modalidades respecto a la coincidencia. (Cuadro B22).	224
12.2	Comparación entre tres clases sociales y la coincidencia. (Cuadro B23).	226
12.3	Comparación entre tres tipos de bachilleres respecto al bachillerato deseado y no cursado. (Cuadro B24)	227
12.4	Comparación entre tres tipos de bachilleres respecto a las razones de la escogencia del bachillerato no deseado. (Cuadro B25).	230
12.5	Comparación entre tres clases sociales respecto a las razones de escogencia. (Cuadro B26).	232
13.	DESEO DE LOS PADRES RESPECTO A LOS HIJOS GRADUADOS.	234
13.1	Comparación entre tres tipos de bachilleres respecto al deseo de los padres. (Cuadro B27).	234
13.2	Comparación entre los bachilleres INEM de las distintas áreas, respecto al deseo de los padres. Cuadro B28).	236

14. EVOLUCION DE LAS CAUSAS Y MOTIVACIONES.	239
14.1 Comparación entre los bachilleres INEM de las distintas áreas respecto a la coincidencia y en cuatro épocas. (Cuadro B31).	239
14.2 Comparación entre los bachilleres INEM y los demás respecto a las razones y en dos épocas. (Cuadro B32).	241
14.3 Comparación entre los bachilleres INEM y los demás respecto a las razones y en dos épocas. (Cuadro B33).	243
CONCLUSIONES	245
BIBLIOGRAFIA	243

INTRODUCCION

La presente investigación es fruto de un largo trabajo iniciado por nosotros a partir de 1983, desde dicho momento hasta el presente ha sufrido algunas variables hasta llegar al diseño definitivo que estamos presentando.

El aspecto central es demostrar si los INEM escolarizan en alto grado a la población de menores ingresos económicos y si realmente cumplen el papel de preparar "Técnicos y Mandos Medios" para el aparato productivo. Esta investigación forma parte de un gran proyecto a cargo del Centro de Investigaciones de la U de A (C.I.E.D.) a cuya cabeza está el doctor Julio Puig Farras. Por ello nuestro papel es muy sui-generis por cuanto no somos directamente responsables de la investigación pero sí cumplimos un papel de responsabilidad directa con respecto a los resultados arrojados por el trabajo de campo y los aspectos arriba mencionados que queremos comprobar.

Es de anotar que ya hubo una primera tesis aprobada y que versaba específicamente sobre el INEM "Baldomero Sanín Cano" de Man ízales; enmarcada dentro de estos

mismos delineamientos.

Para la verificación de nuestra hipótesis: "Para los sectores sociales que acceden a los INEM éstos no son un ideal de escolarización", hemos escogido como marco de contrastación teórica una de las teorías sobre escolarización llamada Teoría Sociológica y que es la que más sólida fundamentación teórica tiene para nuestro análisis.

El insumo propiamente dicho para esta investigación proviene del trabajo de campo llevado a cabo en los INEM de Cartagena, Manizales y Medellín. Nuestra investigación recoge el consolidado global de los tres y a partir de allí entramos a tipificar al INEM en cuanto a su filosofía por una parte, y los resultados obtenidos por otra, en el período observado 1974-1981 a fin de verificar el cumplimiento o no de la hipótesis.

LOS INEM: UNA DESENCANTADA POSIBILIDAD DE PROGRESO
SOCIAL PARA MINORIAS POPULARES

(PROPOSITOS Y OBJETO DE LA INVESTIGACION)

Históricamente, la Educación Media con su carácter formativo general y su bachillerato, nace como parte de la Universidad, para luego separarse orgánicamente de ella y seguir su propio curso evolutivo. En efecto, la Universidad medioeval de París, que fué el primer modelo de Universidad occidental, constaba de cuatro Facultades, la de Teología, Medicina, Derecho, y de Artes Liberales; y fué ésta última la que por determinadas circunstancias históricas se desintegro en los primeros establecimientos de Educación Media, al ser absorbida por los "hospitia caritativos", o especies de residencias estudiantiles. Pero, "Cuándo los hospitia caritativos que fueron los primeros colegios se convirtieron en establecimientos de enseñanza? Cuándo absorbieron la Facultad de Arte?. No podemos dar dato preciso alguno. Ello es prueba de que la Universidad era una institución natural" (1).

1). Durkheim, Emilio. La Evolution Pédagogique en France. P.U.F. París, 1969. (2 Edición), p 131. (La traducción es nuestra).

Por ello no sorprende que E. Durkheim, en otro lugar del mismo libro, escrito en los primeros años de éste siglo, cuando tanto en Francia como en Europa la educación técnica elemental y de nivel medio se había desarrollado e institucionalizado notablemente afirmara categóricamente que por "Enseñanza secundaria se entiende únicamente la enseñanza que prepara para la universidad, y que se define en especial por la ausencia de toda preocupación profesional" 1) y era así dondequiera en aquellos entonces: la educación media tradicional y el bachillerato no conducía sino a la Universidad. Pero, como es consabido en Colombia y América Latina al principio de los años sesenta, éste seguía siendo un rasgo esencial de la educación media, por lo demás inspirada al igual que la superior en los modelos europeos y como es de lógica, contra él se enseñaban los diagnósticos 2) anunciadores de las grandes políticas de diversificación.

La Educación Media tradicional al haber sido tan estrechamente asociada a la universidad, institución ésta depositaria y creadora de las formas más elevadas de la cultura y conocimiento así como reproductora de las profesiones más encumbradas de la sociedad, ha

1). Durkheim, Emilio. L.Evolution Pédagogique en France. P.U.F. Op. citado.

2). Por ejemplo el famoso "Informe Warmer" (1985), decisivo para la creación de los INEM.

participado siempre de su prestigio. Pero la educación media tradicional no ha edificado su status en sus relaciones únicamente con el saber y la cultura, sino también con la estructura clasista de la sociedad. En efecto, no es difícil entender, que una institución acoplada a la Universidad, y propedeútica de sus fines, tenía que ser apropiada por los sectores sociales más altos, así éstos con el andar del tiempo hayan tendido a perder su monopolio absoluto sobre ella.

Cuando a su lado surgió una educación técnica -o vocacional según otra expresión equivalente- distinta sino opuesta en muchos aspectos, antes se afianzó su posición, puesto que ésta, no se basaba ya exclusivamente en determinaciones intrínsecas, sino en una comparación con aquella, que directamente la hacía, resaltar.

Históricamente, la educación técnica aparece en las formas que prefiguran su organización actual en la Europa de los siglos 17 y 18; y nace, a diferencia de lo sucedido con la educación media académica y la Universidad, en dos polos separados: De un lado, la educación técnica superior, y de otro, la educación técnica elemental y la que llamaríamos ahora de nivel medio. La primera consiguió adelantarse a las otras en

su desarrollo y organización. La educación técnica elemental y la de nivel media, confundidas y poco diferenciadas en un comienzo en su naturaleza y organización, han sufrido un destino social similar, privadas hasta hace muy poco de toda conexión con la educación superior. Es así como por ejemplo en Francia sólo en 1946 se crearon los bachilleratos técnicos 1) para un número reducido de programas de educación técnica de nivel medio equiparados para todos los efectos académicos a los bachilleres tradicionales.

Sin duda la historia de la educación técnica ha mantenido una constante correlación con la expansión de las actividades económicas capitalistas. En especial, la superior fue creada para responder a las necesidades en materia de mandos técnicos de las grandes manufacturas estatales y privadas, así como de los ejércitos y marinas; y desintegradas las modalidades corporativistas del aprendizaje, se radicaron en instituciones especializadas unas funciones de capacitación técnica de nivel elemental para atender necesidades precisas de aquellas mismas grandes manufacturas. Sin embargo, -y en esto insisten muchos autores- la educación técnica, no superior, no ha dejado de tener una importante función de socialización, integración y control

1). Ver León, Antoine. L'Histoire de L' Education Technique. Colección "Que sais-je". Presses Universitaires de France París 1961.

sociales. Incluso, ésta predominó en su nacimiento e infancia. Antoine León 1) reiteradamente señala que en un comienzo se concibió para indigentes, y como parte de programas de asistencia pública; de otro lado, Michel Foucault 2), al estudiar la construcción de los grandes sistemas de control social a finales del siglo 18 y principios del 19, y entre los cuales al lado del ejército, la cárcel y las fábricas, se encuentra la escuela, escribe: "Se le pedía (a éstos sistemas de control) ante todo en un comienzo neutralizar peligros, inmovilizar poblaciones inútiles o agitadas, evitar los inconvenientes de concentraciones demasiado numerosas. De ahora en adelante se les pide, puesto que ya son capaces de ello, desempeñar un papel positivo, haciendo crecer la utilidad posible de los individuos". Más directamente interesante para nosotros y el objeto que nos va a ocupar en ésta investigación, son las afirmaciones análogas de Martín Carnoy respecto al sistema de educación pública media norteamericana 3) conformada en la segunda mitad del pasado siglo, y respecto a las escuelas Comprensivas (modelo de nuestros

1) En op. citado.

2) En Surveiller et Punir. Naissance de la Prison. nrf, ediciones gallimard. París. 1975. p.211.

3) En los capítulos sobre la educación pública norteamericana de su libro La Educación como Imperialismo Cultural. Siglo XXI. México, España, Argentina, Colombia. 1977.

INEM), creadas durante la primera guerra mundial. Para él también, este sistema educativo con sus múltiples programas vocacionales ha cumplido un papel positivo de cara a las necesidades de mano de obra calificada de la industria y la economía, pero en un principio ha servido principalmente para reducir la descomposición social producida por lo demás por la misma industrialización y la inmigración, y sigue desempeñando un papel esencial de socialización, control y legitimación social.

Al haber surgido la educación técnica elemental y de nivel medio en aquellas circunstancias y además en una época en que el trabajo técnico y manual había sido definitivamente impuesto a las clases serviles o consideradas como inferiores, tuvo que soportar un anatema social del cual no ha podido librarse del todo. Y esto le ha sucedido también en América Latina donde su ciclo ha sido esencialmente análogo, pero dentro de condiciones incluso más adversas. "El descrédito que padece la educación técnica, -dice Antoine León 1) aparece de aquel entonces en adelante como una de las constantes de la historia de la pedagogía".

Efectivamente, ese descrédito sigue siendo notorio en la actualidad. Refiriéndose a América Latina, Aldo Solari escribe: "Como estas escuelas técnicas eran consideradas 1). Op. citado p. 5, (la traducción es nuestra).

de status inferior al de las escuelas secundarias tradicionales, su creación a menudo incrementó la separación entre las clases, al limitar la movilidad ocupacional de los estratos inferiores" 1) A propósito por ejemplo del actual Brasil, Cándido Alberto Da Costa Gómez 2) y de Colombia, Carlos Gerardo Molina, 3) hacen afirmaciones similares. Esta su valoración, o desvaloración, de la educación técnica o vocacional, **y** en particular la de nivel medio puesto que es ella que nos ocupará aquí, ha sobrevivido, contra todos los esfuerzos ideológicos, las transformaciones culturales, y la generalización de la educación formal. Esta desvaloración ha pervivido a pesar de los "Humanismus Técnicos", de las pedagogías realistas, del trabajo de la Escuela Nueva, de las cuales participan de lleno las filosofías pragmatistas y "progresivistas" que impregnan la Escuela Comprensiva norteamericana **y** luego, los INEM colombianos, y que rescatan la actividad práctica, el trabajo manual y la técnica, como principios formativos

1) Solari, Aldo. "Secondary Education and the Devolpment of elites in Latin América". in elites in Latin America. Editores Lipset Seyour Martín y Solary, Aldo. New York Oxford Uníversity Press 1967.

2) Da Costa Gomes, Cándido Alberte. "Educacao Vocacionale movilidad Social". La educación No. 85 Año XXVI. OEA.P 29.

3) Molina, Carlos Gerardo "La Educación Secundaria Técnica en Colombia" Revista Colombiana de Educación II Semestre 1984. Bogotá.

y dignificantes; ha pervivido a pesar de la importancia cultural que ha venido conquistando la ciencia **y** la tecnología en el mundo actual; ha pervivido por fin a pesar del desarrollo mismo de la educación vocacional media., al campás de una escolarización que tiende a ser total a nivel primario y también secundario, y de las vías por cierto todavía estrechas, que ésta clase de educación ha logrado abrirse hacia la educación superior.

Es de recordar que los años 60 fueron decretados por las Naciones Unidas, Primera Década para el desarrollo de los países del Tercer Mundo, y la educación quedaba cubierta por las correspondientes políticas, a las cuales en América Latina, la Alianza para el Progreso les di ó, por lo menos en un comienzo, un impulso y sentido particulares. De allí que estos países pudieron conseguir asistencia **y** ayuda financiera internacionales, que hicieron posible en el caso de la educación, la creación de grandes proyectos. En Colombia, sin lugar a dudas, el Proyecto educativo de mayor envergadura, más ambicioso y espectacular fué el de los INEM, así haya resignado a los 15 anos de inaugurarse el primero de los 19 establecimientos en que se cifra dicho Proyecto, muchas de sus pretensiones y atractivos.

Los INEM, sin duda, fueron creados para democratizar la

enseñanza media, atendiendo las demandas de nuevas capas sociales. Pero al tiempo se tuvo el propósito particular y determinante de formar técnicos y mandos medios. Se intentaba conciliar cierta demanda educativa de los particulares con otra supuestamente creciente de la economía. La primera intención, expresada en muchos documentos quedó patentizada especialmente en el tipo de zona urbana escogida -más bien de clase media baja- 1) para edificar los nuevos establecimientos, así como por la política mantenida a través de los años de reducidos montos de matrícula a pagar por los estudiantes. El carácter esencialmente técnico o vocacional de la mayoría de los Bachilleratos INEM, obviamente condición absoluta del propósito económico, lo justificaban también desde el punto de vista de esta intención social, por la creencia de que esta clase de educación es a la postre un medio más efectivo de promoción social para los sectores populares. En cuanto a ese propósito económico, que había venido apareciendo con la insistencia de un leit motive en todo el periodo de gestación de los INEM, y se refería entonces, a la respuesta general por dar a las necesidades nuevas del desarrollo económico, quedó bien precisado en los

1) Medellín es precisamente una de las pocas excepciones a este hecho. En efecto, su Inem está localizado en el área residencial de "El Poblado", y ello porque, según cuentan, se quiso contribuir así a prestigiar la nueva institución.

primeros textos legales. Plantean claramente dos salidas al mercado laboral de los técnicos y "mandos medios", una directa, desde los bachilleratos vocacionales, otra indirecta, vía los programas de educación superior de técnicos profesionales intermedios (carreras de dos años). Claro que un desarrollo normativo posterior por causas manifiestamente políticas vino rectificando éste esquema, hasta dejar más enfatizada la salida indirecta, y abriéndola a las carreras tecnológicas 1).

Desde luego, la defensa de ésta función económica de los INEM había sido precedida y acompañada de una despiadada crítica de la educación media tradicional, e inclusive de los bachilleratos técnicos creados con alguna anterioridad, porque suscitaban "exageradas expectativas educativas", y no impartían la formación práctica requerida por los nuevos niveles ocupacionales.

Todo lo anterior, nos hace ver, juntando los dos propósitos, la democratización y la preparación de los recursos humanos de nivel medio, que los INEM nacieron, y en lo fundamental se mantuvieron, como una oferta para los sectores populares -o relativamente más populares- de un restringido progreso o movilidad social. No

1) En unos momentos en que el fracaso ocupacional de los Inem se está convirtiendo en una verdad dogmática, revelada por evaluaciones escasamente matizadas, es obligado insistir en estos puntos.

obstante, todo el impacto de una innovación de esta envergadura, enormemente publicitada, que arrancaba con elevados estándares académicos; y sobre todo el resplandor de la filosofía pragmatista, democrática y anti-clasista, experimentalista y glorificadora de la actividad práctica y manual, que arropaba el modelo de la Escuela Comprehensiva traducido en los INEM, pudieron haber mitigado los efectos negativos entre otros, del carácter utilitario y socialmente egoístas de la oferta. Pero pronto se apagaron las luces de las inauguraciones, y la filosofía nueva si bien entusiasmó reducidos núcleos de funcionarios y educadores directamente vinculados a la creación del proyecto, nunca fué profundamente conocida y menos mística y magistralmente difundida. Es más, a los pocos años surgió en los INEM un movimiento estudiantil y profesoral, que los rechazó globalmente, sin beneficio de inventario, por ser considerada, como un elemento de una empresa de dominación cultural. Es así como, por éstas razones y otras indudablemente mas esenciales, la filosofía de los INEM quedó letra muerta, y éstos siguieron su camino cual cuerpo sin alma.

Fuera lo que fuere, destinados a las clases populares, los INEM han venido escolarizando más que la educación media tradicional, y según todos los datos conocidos, efectivamente hijos de estas clases. Incluso, la

evaluación 1) más reciente y contundente de éstas instituciones reconoce que "Existen indicios de un menor nivel educativo por parte de los Padres de estudiantes matriculados en los INEM". Sin embargo, ni éste estudio, ni otros menos sólidos y afirmativos, les atribuyen éxito en sus propósitos económicos y ocupacionales.

Pero tempranamente, y mirados a la luz de las características históricas de la educación técnica, ciertos sucesos cobraban un significado revelador; y son especialmente significativos, la presión de los estamentos de los INEM, manifestada en los conflictos de los primeros años, contra la desigualdad de los bachilleratos vocacionales respecto a los tradicionales, y en cuanto al acceso a la Universidad; también lo son las inmensas expectativas de estudios superiores albergadas por las familias de los estudiantes INEM, tal como las midieron algunos investigadores. Esa presión, cuyo sentido transluce en las consignas del movimiento estudiantil de los años 1972-73 enfocadas contra las limitadas perspectivas sociales del Proyecto y su carácter pro-capitalista y la pobreza de los contenidos curriculares ("Bachilleratos para muchachas de

1) Psacharopoulos George; Vélez, Eduardo; Zabalza, Antonio. Una Evaluación de la Educación Media Diversificada en Colombia. BIRD, MEN, Institute SER. Bogotá. 1984.

servicio", denunciaba una de sus consignas), pronto empezó a ser oída por las autoridades educativas. En efecto, el decreto No 1085 de 1971 suprime el filtro legal para el otorgamiento del título de bachiller (para quienes obtuvieran un rendimiento promedio superior a 3.5) y entrar en los programas universitarios tradicionales (sólo para aquellos de mayor rendimiento y titulados; para los demás sólo ingreso en programas cortos), el cual había sido establecido por el decreto anterior, No 363 de 1970). Además ese decreto de 1971 empieza a reforzar las materias no vacacionales que mejor preparan para los exámenes de admisiones a la Universidad.

Este último reajuste será completado posteriormente en varias ocasiones. Respecto a todo ello, es curioso observar como estas rectificaciones que afectan lo que fué la principal razón de la creación de los INEM, como proyecto de diversificación de la educación media, no puede haber sido motivado más que por consideraciones políticas y sociales, puesto que sólo en 1974 produjo el primer contingente de egresados, y no se podía antes de ésta fecha ni sospechar las dificultades que iban a tener los bachilleres INEM para aventajar a los demás bachilleres en los mercados laborales. En cuanto al segundo suceso significativo las esperanzas de

educación superior, según datos producidos en el ICOLPE 1) un 95% de una muestra representativa de 2300 estudiantes eran deseosos o muy deseosos en 1973 de continuar haciendo estudios universitarios; y en seminarios celebrados en algunos INEM y relacionados con la misma investigación, aparecía que las modalidades INEM más solicitadas eran aquellas que ofrecían mayores posibilidades de empleo inmediato, lo cual no se anhelaba sino como medio para financiar posteriores estudios superiores.

Todo ello, muestra a las claras que las necesidades definidas por los planificadores, y a las cuales deberían responder los INEM, no fueron nunca asumidas como propias por aquellos sectores sociales, los cuales finalmente en cierta medida impusieron al proyecto sus particulares intereses y perspectiva social.

Pues bien, si partimos del hecho comprobado de que los INEM escolarizan efectivamente en mayor proporción que la educación tradicional, a los sectores populares, y si tenemos presente estas otras circunstancias decisivas;

1. La finalidad económica restringida de los INEM, que parece ni se logra, y el lastre histórico de toda

1) ICOLPE. Una evaluación inconclusa, con datos parcialmente procesados y sin publicar. Bogotá, 1973-74

educación vocacional, que no puede neutralizar la filosofía pragmatista; y en contraste con ello el prestigio de que goza el bachillerato tradicional ante todas las clases sociales.

2. Una imagen de estos establecimientos nuevos poco atractiva para burguesía y las fracciones más altas de la pequeña burguesía irreduciblemente aferradas a los valores de la educación académica tradicional; y por ende poco inclinada a competir con los sectores populares para la escolarización de los INEM.

3. Pero también, el hecho de que los sectores populares escolarizados en ellos, son franjas minoritarias, escolarizadas voluntariamente y orientadas con mucha determinación hacia la universidad y la promoción social.

Entonces, todo ello nos lleva a preguntarnos por qué estas minorías populares se escolarizan en los INEM en vez de hacerlo en las tradicionales instituciones de bachillerato?.

Pero si a estos hechos, y circunstancias de los cuales brota este problema general de investigación, agregamos el costo de escolarización reducido y otras facilidades materiales de acceso, así como aquellas presiones políticas ejercidas al poco tiempo de abrirse los INEM y

sus efectos de ensanchamiento del camino hacia la universidad, se nos ocurre con cierta necesidad la idea de que para los sectores sociales que acceden a los INEM, éstos no son un ideal de escolarización.

Serían más bien una posibilidad educativa instrumental aprovechada por razones principalmente económicas, y con resignación a falta de poder valerse del bachillerato académico tradicional, percibido como el más deseado medio de reconocimiento y progreso social. Esta idea, que bien puede considerarse como hipótesis general, no permite quizá comprender totalmente las conductas de escolarización estudiados, ni cubre todos los determinantes objetivos de dicha escolarización, pero presidió al diseño de esta investigación y explica el uso de ciertas variables en particular las de carácter "psicológico" o "subjetiva". Por lo demás hay que tener presente la existencia de tres momentos de decisión, respecto a escolarización, que son de desigual importancia, y en los cuales puede así mismo desigualmente operar esa hipótesis; éstos momentos son: la entrada misma en los INEM, la escogencia de un área (que puede ser la académica), y luego de una modalidad o tipo de bachillerato INEM.

El caso es que, partiendo de ésa hipótesis general y de un objeto, definido en términos formales y en su rasgo

esencial, como la relación entre clase social y un tipo, o más exactamente -por motivos de estrategia metodológica- varios tipos de instituciones escolares, se desarrolla nuestra investigación, cuyos resultados exponemos en el presente texto de acuerdo con determinados propósitos. Estos son, amén de presentar distintos enfoques teóricos y una revisión de literatura relacionados con nuestro objeto, susceptibles de servir como instrumento de interpretación y explicación teórica, así como de organizar un más concreto contexto de los hechos estudiados, los cinco siguientes atendidos en sendos capítulos propiamente de resultados.

- 1) Descripción comparativa de las características sociales y escolares de nivel primario de los egresados del INEM, frente a las de los egresados de los demás tipos de bachilleratos, interpretación y análisis teórico de esas características, y de sus diferencias.
- 2) Descripción comparativa de la evolución de estas características a través de un determinado período; interpretación y análisis de las mismas.
- 3) Descripción comparativa (para los egresados del INEM versus los egresados de los demás bachilleratos) de las causas y motivos conscientes de la escolarización en el INEM; interpretación y análisis de los mismos.

4) Descripción comparativa de la evolución de estas causas y motivos conscientes; Interpretación y análisis de los mismos.

5) Elaboración de una estructura explicativa empíricamente sustentada, de la escolarización en el INEM que integre factores objetivos y subjetivos, sociales y escolares; (intento de construcción y exposición de una explicación amplia; pero concreta de la relación constitutiva básica del objeto de esta investigación: Clase social e INEM.

6) Estos propósitos, como la misma investigación, se levantan sobre un objeto, que ahora precisamos en su doble dimensión conceptual y empírica, pero manteniéndonos en un terreno formal, y descriptivo.

La clase social que vamos a entender como el conjunto de espacios relacionados, determinados por la división social del trabajo, es sin duda el factor principal constitutivo del objeto; y determina el tipo de educación media cursada. Luego, este tipo de educación media es otro factor del objeto. Pero entre ambos se establece una relación que representa también un elemento constitutivo de éste último. Esta relación es relación de escolarización, tomada además en un sentido particular: el aprovechamiento relativo de los tipos de educación media, en la medida en que la escolarización

ni es total ni es proporcional, por parte de las distintas clases sociales, fracciones de clase y capas sociales. O sea que el punto de vista es el de la institución o aparato educativo, o de la estructura clasista de la matrícula. Pero queda claro que la clase social, el tipo de educación media, y la relación entre ambos factores representan el eje o núcleo de nuestro objeto.

Ahora bien, la Clase Social determina no sólo el tipo de educación cursada, sino también el nivel de educación formal de sus miembros. A cada clase social, o subdivisión de clase corresponde un determinado nivel de educación formal, que se constituye en hecho social o colectivo, y a su vez, este nivel de educación que las clases sociales han adquirido en un momento dado actúa motu proprio sobre el tipo de educación que podrá seguir cursando a través de sus adolescente. Luego, este desdoblamiento de la educación bajo formas distintas, introduce otro factor en la estructura del objeto.

El sexo, o más exactamente el sexo de los bachilleres, no de por sí naturalmente, sino por cuanto está sometido a diferentes determinaciones culturales y sociales, también se relaciona, o presumiblemente se relaciona con los anteriores factores, y por ende lo incorporamos también en dicho objeto. Más concretamente, lo

presumible es que las mujeres sean discriminadas en materia de tipo de educación y en general de educación formal, como un aspecto de la discriminación general que sufren. Incluso, investigaciones 1) han demostrado que esta discriminación en Colombia es mayor en las clases populares, por lo que este nuevo factor también se relaciona con la clase social.

Hay además otros factores objetivos definidos en la familia como su tamaño mismo, o la relación particular que sus distintos miembros, y en particular los hijos, tienen o han tenido con la educación formal, que pueden razonablemente insertarse en la estructura hasta ahora elaborada. Es el caso también de la educación primaria en algunas de sus características.

Hasta aquí se ha presentado el objeto de la investigación en sus aspectos objetivos. Pero como ya se insinuó, el interés peculiar que nos llevó a emprender este trabajo, nos llevó también a considerar factores -o variables en términos de operacionalización- subjetivos. (Deseo, expectativas en particular). Si bien ellos suele ser expresión o efectos de causas objetivas, no pueden considerarse como meras relaciones neutras, puesto que pueden tener una acción propia sobre otros

1). Puig F, L.S. Castañeda I, Henao. Clase Social y Lenguaje. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 1986.

factores, amén de poder relacionarse entre sí, y muy particularmente sobre el tipo de institución o de bachillerato donde los actores sociales se escolarizan. Por todo ésto una serie de factores de esta índole se han incorporado en el objeto, de suerte que todos juntos, los objetivos y los subjetivos y la red de relaciones que los unen conforman dicho objeto, o sea aquello sobre lo cual, una vez constituido, versa el trabajo investigativo.

Para que desde ya se tenga una idea suficientemente clara de la base empírica de la investigación, que puede tenerse por una dimensión del objeto, digamos que al tener, esa investigación y desde este punto de vista, un carácter fundamentalmente estadístico, las unidades empíricas de estudio han sido una muestra representativa de los distintos bachilleres del Valle de Aburrá., Manizales y Cartagena graduados entre 1974 y 1981. Con esto último, vemos que el período histórico aparece como el último aspecto o factor del objeto, manifiesto tanto en el nivel conceptual como en el empírico.

Bastará, por fin, señalar el hecho de que no todos los propósitos enunciados arriba cubren por igual, en lo conceptual y lo empírico la extensión del objeto. Para ser preciso y justo sólo el último ("Elaboración de una estructura explicativa") pretende una cobertura total.

2. TEORIAS SOCIOLOGICAS

Para las necesidades nuestras, tanto las teorías sobre la elección de carreras como la teoría de la educación como capital humano adolecen de notables limitaciones. No permiten trabajar ni total ni adecuadamente el objeto de la investigación en todos sus aspectos y determinaciones, como tampoco enunciar concretamente el problema y la hipótesis generales. Es obvio que se salen de su problemática y escapan a su capacidad de explicación, el fenómeno de la desvaloración social de la educación técnica o vocacional, el de la democratización de la educación media y movilidad social limitada, que se pretendía fomentar mediante los INEM, el movimiento y las presiones políticas causantes del deterioro del modelo curricular de los mismos, así como las verdaderas motivaciones de quienes finalmente entran en esta clase de establecimientos. Pero al fin y al cabo, como optamos por organizar el objeto del trabajo principalmente en términos y conceptos sociológicos, irremediablemente tenían que presentarse esas limitaciones y aparecen como de mayor interés las teorías sociológicas que ahora vamos a examinar.

Entre estas nuevas teorías, buscaremos posibles instrumentos de análisis en dos corrientes, la

funcionalista y la marxista. Mas allá de unas diferencias tenidas por irreductibles, tienen por lo menos en común el enfocar macro-unidades, y darle primacía al todo sobre las partes, aunque en el tema de la movilidad social, de especial importancia para este trabajo, el funcionalista deriva a veces hacia un punto de vista psico-sociológico. Y a propósito de esta movilidad social, para la cual la educación es considerada como uno de los medios, y que parece chocar con los principios del materialismo histórico ("Sociología marxista") y ha sido tradicionalmente negada por éste último ha sido no obstante retomado y teorizado en el terreno conceptual marxista, no hace mucho por un autor, Nicos Poulantzas, que resumiremos más adelante.

El funcionalismo trata de la educación desde sus orígenes, pero el interés por la movilidad social, manifiesto en todo el ámbito mundial, remonta apenas a la época inmediatamente posterior a la segunda guerra mundial 1), y ha seguido muy grande en toda la década de los 60. En América Latina, este interés se reforzó por las esperanzas que la Alianza para el Progreso

1) Ver Seymour Martín y Reinhard Bendix. Movilidad Social en la Sociedad Industrial. Traducción Ricarde Malfe. Editorial Buenos Aires. 1961.

fundaba en las clases medias, y su movilidad social como garantes de la democracia y del consenso social.

El proyecto INEM que se vino gestando en el ambiente de aquella década, nació asociado a una retórica sobre movilidad social, y una de sus justificaciones fue sus supuestos méritos particulares en la materia.

El materialismo histórico no se ha interesado mucho tradicionalmente por la educación y menos, como se insinuó, por el fenómeno de la movilidad social. Sin embargo, en aquella misma década de los 60 y al principio de la siguiente, cambió la situación y surge una abundante literatura marxista sobre cuestiones de educación, en Europa y especialmente en Francia, la cual por lo demás, ha encontrado un profundo eco en América Latina. En los más conocidos exponentes de esta literatura, se presentará aquí el tratamiento marxista a nuestros problemas de investigación.

2.1 EL FUNCIONALISMO

La sociología de la educación, desde que nació al tiempo que la misma sociología en la obra de E. Durkheim, consideró a ésta como institución que cumple dentro de la sociedad dos funciones esenciales: la primera de socialización y la segunda de preparación para

actividades específicas.

Pero qué modelo general de sociedad ofrece el funcionalismo? 1) La sociedad es ante todo un sistema social y un sistema cultural. El primero se concibe como comunidad de individuos que interactúan, y el conjunto de las relaciones que se establecen entre ellos representan la estructura del sistema. Las unidades básicas, y dependientes, de los mismos son los "status-roles", los cuales ubican a los individuos que los ocupan unos respecto a otros, y de acuerdo a una jerarquía. Si el "Status" propiamente dicho corresponde a la posición social, los "roles" son las distintas actividades realizadas en esta posición. El actor, que como miembro del sistema social representa muchos roles, y el acto social son categorías inferiores a la de "Status-roles" que siempre se subordina al sistema social como unidad superior.

Ahora bien, este sistema social tiene una parte esencial, que es el orden social normativo, el cual integra el conjunto de normas y valores que permiten la organización de la vida social, y define los "Status", derechos y

1) Nos apoyamos esencialmente en René Maheu, "Crise de Université, Mouvement étudiant et conflits Sociaux, Les Approches Fonctionnalistas" en Sociologie du travail. Editions du Seuil. París. Julio/Septiembre 1969. Y así mismo en Don Martindale. La Teoría Sociológica: Naturaleza y Escuela. Se verá como esta descripción está tenida de semántica parsoniana.

obligaciones de todos. Por lo tanto mediante este componente, el sistema social tiene una función de integración social normativa de la comunidad de individuos.

En él existen formas intermedias, como son las instituciones u organizaciones, definidas como conjunto de roles estructuralmente más o menos estratégicos, a los sistemas políticos y económicos. De todas formas tienen funciones más o menos específicas, realizadas en el contexto del orden social normativo y de unos objetivos que éste debe legitimar, quiere también decir esto que cada institución, organización o subsistema tiene su propio orden social normativo, que representa una forma específica del general. La escuela, la familia o el grupo de pares, pueden considerarse como instituciones.

Este sistema social que determina todas las unidades básicas de la estructura social, así como, las cristalizaciones intermedias, no es el mismo sin embargo autónomo. Por encima, o como fundamento suyo, se encuentra otro sistema de la acción social, el sistema cultural, que supuestamente se relaciona con realidades últimas y supremas. Tiene una función, con los modelos culturales que entraña, de control del sistema social, legitimando particularmente los contenidos -normas y

valores- del orden social normativo.

Esta visión funcionalista de la sociedad, no es meramente estática, así pareciera que privilegia este punto de vista; concibe también la dinámica y el cambio social, aunque ciertamente de acuerdo a un modelo peculiar.

La fuente básica de la dinámica de los sistemas sociales estriba en la ordenación normativa de las necesidades. Por alguna circunstancia esta regulación puede ser defectuosa, entonces surge un cuestionamiento de normas y valores, lo cual conducirá a su actualización y tenderá a generar una diferenciación estructural y segmentación de los sub-sistemas social es que verán su especificidad funcional progresar dentro del sistema social. Sólo en circunstancias excepcionales, que esta sociología contempla con desazón, el sistema cultural estará trastocado, por lo que el cambio suele salvar la naturaleza de la sociedad.

De todos modos se puede ver que el cambio se describe en sus resultados como diferenciación estructural y especificación funcional, siendo ésta la causa inmediata de aquella. En realidad, estas dos determinaciones son la expresión de la evolución general de las sociedades que en la actualidad ostentan gran autonomía, entre, de un lado, el sistema cultural y el orden social normativo, y

de otro, este orden y el sistema político y económico, por lo que se habla de generalidad universalista, para caracterizar las sociedades contemporáneas más avanzadas. Los demás, se las considera en el camino hacia este estado.

Todo ello conlleva un modelo de cambio de origen organista, donde este cambio está generado a la postre por factores extrínsecos o extraños, que lanza el sistema trastornado hacia adelante en búsqueda de nuevos equilibrios, al tiempo que, inexorablemente produce mayor especificación funcional y diferenciación estructural. Se ve pues que este modelo no dista mucho en esencia del modelo de equilibrio de los economistas neo-clásicos. Es obvio además que esta visión de la sociedad representa un determinado tipo de instrumento de análisis, por cierto descriptivo antes que explicativo, de los procesos correlativos de diversificación de la estructura ocupacional y del sistema educativo, que tienen que ver con el objeto que nos ocupa en este trabajo.

De acuerdo con los términos abstractos de la presentación que venimos haciendo del esquema teórico funcionalista, las funciones de la educación como institución u organización son relaciones de utilidad determinadas por la sociedad y que concurren a su conservación. Luego, sus

funciones las cumple respecto al sistema cultural y al orden social normativo, transmitiendo sus contenidos a las nuevas generaciones, y enseñando a los miembros de éstas últimas, la multiplicidad de roles sociales adscritos al conjunto de los "status". De suerte que, según el autor funcionalista A. H. Halsey (1), las instituciones educativas tienen un papel de especial importancia para la economía y el sistema de estratificación social, en tanto que agentes de selección, de financiación y distribución de los puestos ocupacionales, para los miembros de la sociedad.

Pero la educación no sólo les cumple una función a los elementos enunciados de ésta última: sistema cultural, orden social normativo, sistema y estructura sociales con sus unidades básicas, sino que también se las cumple, ipso-facto, a las llamadas -formas sociales intermedias, como son los sistemas político y económico, la familia y las organizaciones y grupos menos estables. Lógicamente, la relación funcional es en la sociología reciproca. Cada elemento social, o mejor societal, da a los demás, y a la inversa recibe de ellos.

Las funciones del sistema educativo han venido especificándose y diferenciándose, y es claro está en su

(1) A. H. Halsey. "The changing Functions of Universities", in A. H. Halsey, J. Floud, G. A. Anderson. Education, Economy and Society. The Free Press, N.Y 1961 p. 463.

nivel superior en donde son más visibles los efectos de la evolución. En un texto sobre manera conocido 1), T. Parsons define las funciones actuales de la Universidad, cuyo valor fundamental sería la racionalidad cognitiva, así: La investigación y la promoción del conocimiento; el desarrollo de vida académica mediante la formación de universitarios competentes y aptos para dominar los saberes y sus técnicas; la formación profesional; la producción de la cultura y de la educación generales.

Otros muchos autores agregan, la formación de las legiones de teóricos y expertos de toda clase. Y A. H. Halsey, en el texto que acabamos de mencionar, y valiéndose de una célebre calificación general de M. Weber, distingue tres etapas para la historia de las universidades europeas: La primera: las funciones educativas son esencialmente despertar el carisma y los datos y capacidades personales, en una época en la que de poca autonomía goza la educación respecto a la religión. La segunda: un periodo transitorio durante el cual la función primordial de la educación es la cultura del hombre ilustrado, en el contexto de costumbres y valores propios a los distintos grupos sociales y a las múltiples élites. La tercera: la formación

1) T. Parson, "The Academic System: A Sociologists View". The Public Interest, No. 13, Fall 1968.

especializada, realizada en instituciones altamente autónomas y diferenciadas, con el producto abundante del experto o técnico.

Pero ya en el nivel más concreto, se encuentra una literatura ya no tan expresamente formal constituidas por muchas investigaciones esencialmente empíricas, que no obstante se mantienen en éste terreno funcionalista general, y dan respuestas a interrogantes cercanos al quid de nuestro trabajo. Porque en efecto, no se puede eludir el hecho histórico de la elevación del nivel general de escolarización, como tampoco el de que no todos los grupos sociales participan en un grado y una forma distintas en este fenómeno de escolarización.

En dicha literatura, se pueden distinguir de un lado los trabajos o planteamientos que se interesan exclusivamente por las conexiones de la sociedad y sus componentes con la institución educativa, y de otro, los trabajos que tratan de esta misma conexión, pero en tanto que está sobredeterminada por la relación misma entre educación y estructura social, o mejor dicho estratificación social, y todo ello dentro de la específica teoría de la movilidad social.

En el primer grupo, se halla la idea de que la cultura occidental, que exalta los principios de la libertad individual, la democracia, el igualitarismo y el

progreso, necesariamente hace aparecer a la educación como un bien deseable. Luego, este condicionamiento cultural, unido a la evolución de las necesidades específicas, particularmente del subsistema económico, explica el desarrollo general de la educación formal. En pura lógica funcionalista, pesa más en este desarrollo, la cultura a través de los valores y las normas (por ejemplo, las que establecen el carácter obligatorio de la educación), que la economía. Por lo tanto, no sorprende que en la actualidad cuando el desajuste entre educación y economía se ha vuelto desmesurado, se lean estos conceptos: "La demanda social de educación debe ser considerada a largo plazo como *incontenible* porque no depende sólo del sistema ocupacional. Su impulso radica tanto en oportunidades ocupacionales presentes o esperadas como en aspiraciones culturales o de status social... Estas aspiraciones están enraizadas en los valores y modos de ser de las sociedades liberales y democráticas modernas, a los que pertenecemos y forman parte de ella. 1).

Siguiendo con ese mismo grupo de trabajos y enfoques, se ve como reconocer la existencia de relaciones de un lado

1). Pérez Díaz. "Empleo y Educación. El consumo de la Educación por la Economía de Viscaya (1970-1979)". en Boletín de Estudios Económicos No. 103. 1979. pag. 97. Citado por Julio Carabañas M. en el texto ya referenciado.

entre estructura social, clase social 1), familia y grupo de edad o de pares, y de otro, la educación formal. Y curiosamente muchas veces se concibe esta relación como barrera económica o material, obstáculo, desventajas que restringen la libertad de los individuos -o la igualdad de oportunidades- para estudiar o escoger lo que desean. Más concretamente es el status social, o la clase, que a través del ingreso, de la identificación con los valores educativos propios o ajenos, o de las diferencias culturales, lingüístico, como lo sigue viniendo denunciando con vehemencia la socio-lingüística, que es responsable de esta restricción. Respecto a la influencia de la familia, citamos un resumen de literatura investigativa que hace A. Touraine 2).

"Más allá de las barreras económicas, es el medio familiar el que desempeña un papel esencial en la selección de estudiantes. Numerosas investigaciones empíricas han mostrado que la carrera universitaria de un estudiante podría ser lo más perfectamente predicha mediante el conocimiento de sus intenciones, y sus intenciones se forman en el medio familiar y el medio escolar. Varios autores han aducido que, no era

1). Este concepto se entiende en esta literatura como subcultura o como conjunto particular de status-roles dentro de un sistema jerarquizado.

2). Alain Touraine. Societe et Universite aux États Unis. Le Seuil París 1974.

sólo el nivel económico y cultural de los padres que intervenían aquí, sino también la diferencia de nivel de educación, entre los padres, siendo que una madre con nivel educativo mayor que el de el padre mueve a sus hijos a adquirir una educación que les permita alcanzar niveles en que ella misma hubiera querido ubicarse. Pero estudios posteriores, ya mencionados, de Sewel y Shab no confirman esta hipótesis y muestran que es efectivamente el nivel general de la familia el que desempeña el papel principal. La diferencia de nivel educativo entre los padres surte efectos, pero que dependen del sexo, del nivel de aptitudes del niño y que son menos importantes que los del mismo nivel educativo (La traducción es nuestra) 1).

Ahora bien, en relación con el problema nuestro de la relación entre clase social y educación técnica o vocacional, poca explícita ayuda se encuentra en estos primeros enfoques. No obstante, a veces aparecen al respecto la distinción entre trabajo intelectual y trabajo manual -por cierto poco caracterizada- y la observación del status inferior de la educación técnica. 2). Entonces se plantea una gran apetencia de las clases

1) Valga también esta cita para justificar la presencia en el diseño metodológico, de algunas variables, "Subjetivas" y demográficas.

2) En particular en Aldo Solari en "Secondary Education and the Development of elites in Latin America". Texto ya referenciado.

medias para la educación media tradicional, símbolo de su status, y un incontenible desvío hacia la educación técnica por estar asociada al trabajo manual y a status sociales inferiores. Todo ello, naturalmente se acerca a los términos de nuestra hipótesis general de trabajo.

La relación entre Sociedad y Educación en que se afinca en cierta forma nuestra investigación, se aclara y precisa en el tratamiento funcionalista, cuando interviene la teoría de la movilidad social. Examinémosla por lo tanto ahora.

Pero antes que todo, conviene precisar los conceptos específicos usados en esta teoría de la movilidad social, ubicada empero y en términos generales en el terreno funcionalista.

La estructura social con sus posiciones o status, y en tanto que estos se ordenan según una jerarquía de prestigio, se concibe como estratificación. Esta se configura en niveles o rangos sociales, y los status, definidos por una retribución económica, además de por un determinado prestigio y reconocimiento colectivo, se agrupan en capas, estratos e incluso clases sociales, que se caracterizan todos por cierto tipo o grado de homogeneidad. En las sociedades actuales, el conjunto de los status se distribuyen de tal forma que "se ha

representado a menudo la estratificación social como una pirámide o un diamante. Según la primera, la sociedad consiste en una serie de estratos que se hacen más vastos y populares a medida que descendemos en la jerarquía de remuneraciones y prestigio; de acuerdo con la segunda hay pocos miembros en la cima y en lo más bajo, mientras la gran masa de la población se concentra entre ambos extremos" 1). La clase social concebida como un agrupamiento particular de status, 2) no tiene nada que ver con su tocayo Marxista. En esta literatura se encuentra también la distinción entre trabajo u ocupaciones manuales y no manuales para designar muy descriptivamente de un lado, a los campesinos y obreros, y de otro, a todos los demás actores sociales, y en particular a los empleados. Pero tampoco en este caso, esta distinción es conceptualmente idéntica a la que hace el Marxismo.

Qué es entonces la movilidad social? Sencillamente el movimiento de un individuo, o actor social de un status a otro. La movilidad es ascendente si el status de

1) Seymour Martin Lipset, y Reinhard Bendix. Texto referenciado. P. 12

2) En este texto de S. M. Lipset, se encuentra esta definición de clase social p. 200: "Las clases sociales son definidas por lo común como estratos de la sociedad compuesta de individuos que se aceptan mutuamente como iguales en cuanto a status y están calificados por lo tanto como aptos para la asociación de tipo íntimo".

llegada se ubica en la estratificación social por encima del de partida; y descendente en el caso contrario. Y en la tercera posibilidad de un movimiento entre status de un mismo nivel se dice que es horizontal.

Existen otras muchas clases de movilidad social, pero nos interesa solamente indicar otras dos: La movilidad intrageneracional, que es la que afecta a un mismo individuo en el transcurso de su vida, y la intergeneracional, que es la relación entre el status de un individuo y el de sus padres. Además la movilidad social es casi siempre considerada como la de los individuos, aunque a veces se examina la de los grupos, que pueden mejorar o desmejorar su posición relativa, dentro de la jerarquía social. Hay que tener presente también que el status ocupacional no coincide totalmente con el status social; por lo que tampoco se puede confundir la movilidad ocupacional con la movilidad de status.

La estratificación, es la condición obviamente primera de la movilidad social, en efecto si la sociedad fuera totalmente homogénea o sea un conjunto de status del mismo nivel, la movilidad se reduciría si acaso a la horizontal.

Al lado de esta condición absoluta, se presupone en todos

los individuos el deseo, socialmente determinado aunque no del todo creado, de movilidad ascendente o progreso social. De allí que quienes tienen status por encima del propio aspiran a alcanzarlos, y quienes los tienen por debajo los rechazan y desprecian. También puede decirse que las estrategias sociales de los individuos tienen este orden de prioridades: 1) No sufrir una regresión social, 2) Mantener la posición social, 3) mejorarla.

Ahora bien, los individuos para realizar sus deseos de progreso social pueden recurrir a distintos mecanismos o medios. Y uno de ellos 1), que se ha convertido en el principal en las sociedades modernas caracterizadas como meritocráticas, y en donde se ha reducido la importancia de los status heredados, es precisamente la educación formal, puesto que la posesión de títulos académicos es condición de acceso a posiciones ocupacionales elevadas. Por ello algunos hablan de la educación como poderoso medio de distribución de posiciones sociales o más exactamente a la inversa, de distribución de actores en los status-roles.

La forma como hemos dado cuenta de esta teoría de la movilidad social hasta el momento, hace aparecer el punto

1) Otros medios señalados por la actividad emprendida en el comercio y la industria, o movilidad por el enriquecimiento, el matrimonio, carrera política, etc.

de vista del individuo generalmente adoptado por la casi totalidad de la literatura correspondiente. No por eso hemos regresado sin más a un enfoque psicológico puesto que el movimiento del individuo es movimiento dentro de una estructura social, y ese mismo movimiento padece la determinación de esta estructura. El punto de vista del individuo es pues el dominante. Pero a veces esta literatura trata la movilidad social como hecho social, en el sentido durkheimiano, y considera aquella la estructura social como condicionante o determinante de dicho fenómeno. Es así como S. M. Lipset y R. Bendix en el libro repetidamente mencionado (página 23 y siguientes) tratan este aspecto en forma descriptiva, señalando cómo la estructura social influye en la movilidad social mediante el cambio en las vacantes disponibles, en las tasas de fertilidad diferencial de los estratos sociales, en la jerarquía asignada en ciertos grupos de ocupaciones, la reducción de los status heredados y las modificaciones legales. Pero los valores generales de la sociedad, como el igualitarismo pueden también influir en el fenómeno de la movilidad social, que por lo demás en su existencia objetiva no necesariamente coincide con la condición que de él la gente tiene.

La sociedad influye en la movilidad social; pero ésta a su vez actúa sobre aquella, cumpliendo en especial una

función positiva de cara al consenso social. En la década de los 60 se planteaba incluso el dilema: Movilidad Social o revolución.

Pero, cómo se trata o podría tratarse lógicamente, en el marco de esta teoría el caso específico de la educación técnica o vocacional, y muy particularmente la de nivel medio?

Obviamente, el tratamiento se hace en términos del tipo de status y roles sociales que esa educación técnica o vocacional permite conseguir; la cual se contagia del prestigio concedido a aquellos status, puesto que en éste es el fin que determina el medio. Ahora bien, tradicionalmente, así como todavía en la actualidad en la medida en que no es camino hacia la universidad, la educación técnica de nivel medio, no es sino medio de consecución de roles y status relativamente inferiores. Además, y sobre todo los programas distintos a comercio o a aquellos que preparan para ocupaciones burocráticas, se asocian al trabajo manual. Por todo eso y según la literatura que estamos analizando, la educación técnica o vocacional sigue sin gozar de mucho prestigio y es objeto de desvío por parte de los distintos estratos sociales. Y si bien el desprestigio se atenúa cuando los programas dan acceso a la Universidad, por sustraerse la causa

principal, ese desprestigio del mismo no desaparece totalmente. No obstante, y a pesar de que esté sentido por todos, y en razón de diversos factores (económicos, culturales, lingüísticos), es a los sectores más populares que les toca escolarizarse en este tipo de institución educativa. A. Solari enuncia con la mente puesta en la América Latina de la década de los 60, esta ley empírica: "Entre más limitado es el desarrollo de la educación media, más probable será que la matrícula en la educación académica proceda de las clases altas y medias altas. En cuanto al resto de las clases medias, la educación técnica y vocacional donde existe, representa el máximo de educación formal disponible, y le permite alguna movilidad social" 1).

Pero esto no es óbice para que minoritarias franjas de los estratos populares -de mayor o menor amplitud, según las circunstancias de cada sociedad- y que hayan internalizado los valores de las clases medias, como es el caso de los obreros de América Latina, según este mismo autor, no venzan todos los obstáculos y llegan a la educación media. En este caso, si lo pueden entrarán en el bachillerato tradicional, sino en los técnicos, o los programas terminales de esta misma última índole.

1) Texto referenciada p 474. Es notable el que Solari se refiera en este texto a la educación técnica Latinoamericana, antes de que aparecieran los primeros transplantes de escuela comprensivas, y que espera a ésta como la salvación.

Todos estos análisis sociológicos podrían naturalmente representar una bastante satisfactoria explicación general de nuestro problema investigativo y también un satisfactorio fundamento general de nuestra hipótesis general.

Es el momento para recordar que el proyecto INEM se diseñó entre otros motivos, para ofrecer una movilidad social restringida a los sectores populares, y que uno de los temas de su retórica justificativa era que para dichos sectores la educación diversificada garantizaba una mayor movilidad que la educación tradicional, por más que aquella fuera limitada. Pero, ya se indicó como los interesados no se lo creyeron y obtuvieron que se les despejara el camino real del progreso social vi a la Universidad.

Hasta aquí, en cuanto a movilidad social, todo quedó en esquema y conceptos general es. Pero existen tipologías sociológicas, en particular la clásica de Ralph H. Turner 1) que nos acercan más a situaciones concretas o históricas.

Este sociólogo distingue dos tipos de movilidad

1) Ralph H. Turner. "Spansored and contest mobility and the school Sgstran" American Sociological Review. Dic 1960 (p. 855-860)

ascendente: La movilidad por patrocinio ("Sponsored"), que es "como la entrada a un club privado donde cada candidato debe ser apadrinado por uno o varios miembros"; y la movilidad por competencia ("contest mobility"), que supone concurridas carreras abiertas y pugnacidad de los competidores para quedarse hasta el final y no quedarse en la cuneta. La Universidad inglesa correspondería más bien al primer tipo por su carácter elitista y la selección temprana de la futura élite; y las americanas al segundo tipo.

En un mismo sistema universitario pueden lógicamente combinarse los dos tipos de acuerdo a las funciones específicas de sus distintos componentes. De todos modos es obvio que el segundo tipo pretende caracterizar más bien las funciones de movilidad de las actuales masificadas universidades de los países avanzados. A la "contest mobility" de R. H. Turner, se le ha reconocido validez para describir las universidades y "Colleges" norteamericanos después de 1945, cuando el mundo universitario vivía como desligado 1) de la sociedad, y proveía los rangos intermedios de la estructura social más laxamente definidos que los espacios reservados a las élites. Pero su validez para las épocas más recientes ha sido muy cuestionada. En efecto, cuando la

1) Ver A. Tourines. Université et Société aux États Unis. Texto referenciado.

eseolarización a nivel medio es total y a nivel universitario o superior casi total, y cuando la educación cumple una función de "parking", o represamiento y regulación de la demanda de trabajo, las motivaciones de la mayoría de los estudiantes cambian. Se estudia bachillerato y luego en la universidad casi por conformismo, para seguir el movimiento, porque hay otra cosa que hacer, y con la resignada esperanza no tanto de ascender socialmente, como de conseguir un empleo aceptable, o incluso, no bajar socialmente. Todo ello son análisis que encontramos ya entre las críticas sociológicas a la teoría de la educación como capital humano, y pretendían explicar el paradójico crecimiento de la demanda educativa en una situación de sobreeducación.

Consideremos ahora, por unos momentos, estos tópicos en el caso de América latina y Colombia.

Algunos cambios sufrieron las Universidades Latinoamericanas a raíz del proceso de independencia política y de creación de regímenes republicanos. En efecto, de ajustarse a los modelos españoles (Salamanca, Alcalá de Henares) pasaron a organizarse según el modelo francés napoleónico, con sus escuelas profesionales autónomas. Además, siguiendo siendo elitistas, cambiaron asimismo de aires: ya no estaban al

servicio de la corona española, la Iglesia y una reducida clase dominante criolla, sino exclusivamente de las oligarquías locales y de su nuevo estado. De allí qué, como algunos autores lo han escrito 1), en ellas el sacerdote y Santo Tomás fueron desplazados como figuras centrales, por el abogado y el código civil. Pero en lo esencial, tanto las estructuras sociales como la función de la Universidad respecto a las mismas se habían mantenido iguales.

En rigor el principal hito en la historia de esas Universidades es el concelebrado movimiento de Córdoba (1918), que marca la irrupción de las clases medias en el escenario político latinoamericano, y su especial relación con la Universidad y por tanto, con la educación media tradicional, puesto que ésta era apenas la condición de acceso a aquella. Puede considerarse que este movimiento, rápidamente propagado por toda América Latina, pero que afectó más las estructuras de poder interno y las bases de la escolarización que la misma organización académica, representó un intento de apropiación por parte de las clases medias de la Universidad en tanto precisamente que medio de movilidad social. En adelante el impacto se hizo sentir sobre todo

1) A. Franco Arbelaez y G. Tunnermann Bleinheim. La educación Superior en Colombia. F.E.S. Cali Colombia, 1978 p 167 y ss.

dos décadas después. La causa básica de todos éstos fenómenos, debe atribuirse a los procesos de industrialización, que empezaron a producirse a principios de este siglo, y se reactivaron en la década de los 30. Pero tanto la industrialización, como el desarrollo de la urbanización y de las clases medias y la correlativa apertura de la educación media y universitaria a dichas clases, se realizaron a través de América Latina con grandes desigualdades y desfases. Y todos ellos tendieron a culminar o completarse más recientemente, a partir de la década de los 60 y ello muy particularmente en Colombia.

Ciertamente, en algunos aspectos y países, se presenció en los últimos treinta años, la culminación de un proceso anterior. Pero también es verdad que en este periodo se intentó gestar un nuevo modelo de educación media y superior, inspirado de los sistemas norteamericanos, y que además aparecieron signos de nuevas situaciones difíciles de descifrar. La educación media no **ha** llegado ni **a** ser obligatoria ni a generalizarse como en los países mas avanzados; pero ha crecido de todos modos enormemente. En Colombia, por ejemplo la tasa de escolarización a nivel medio ronda el 40%. Y como esta educación media ha seguido siendo mera antesala de la superior, ésta ha crecido en forma paralela. Es así **como**, por **lo** tanto, Colombia con sus **algo** menos de 30

millones de habitantes y sus 300.000 estudiantes de educación superior, es comparable a algunos países europeos, en esta materia.

Pero volviendo a las categorías sociológicas relativas a la movilidad social, procuremos ver como podrían servir para analizar los distintos períodos de la educación superior y media en nuestra arca cultura latinoamericana.

Bajo la colonia, la Universidad era para las élites, reducidas ligadas de las metrópolis. Sólo por excepción admitía algún hijo de cacique indígena. Obviamente estas categorías sociológicas son totalmente extrañas a aquellas situaciones. En el siglo 19 la universidad sigue siendo muy elitista; no obstante la nueva organización política, y abierto desarrollo de las estructuras sociales, le dan un nuevo alcance a ciertas profesiones y desarrollan algunas nuevas, de carácter técnico. En éstas condiciones, los estratos medios de la sociedad, llegan a tener algún acceso a la universidad, que conjuntamente con la Iglesia, se convierte en alguna medida canal de movilidad. Los ascendidos así dentro de la estructura del Estado, se incorporan a las élites o clases dominantes. Se podría quizás hablar entonces de movilidad "patrocinada". En el periodo siguiente, -y es obvio que en él la reivindicación de las clases medias

respecto a la Universidad, tomaba pie en la -función de movilidad que empezó a cumplir en el siglo 19- la educación media y superior funciona efectivamente como instrumento de progreso social para estas clases medias, y podría hablarse también de movilidad "patrocinada". Ahora bien, en la época reciente, cuando se intentó trasplantar las instituciones norteamericanas como la escuela comprensiva y el "Júnior College", en torno a los cuales más exactamente se configuró (Alain Touraine) la situación clamaba de movilidad por competencia, sucedió que apenas implementadas las reformas se entró en una situación de gran confusión. En efecto, el crecimiento desbordado de la matrícula, unido a una recesión económica conectada con la crisis de carácter mundial, generó el fenómeno por lo demás también mundial, de la sobreeducación, o en otros términos de desempleo y subempleo de bachilleres y egresados de la educación superior. De suerte que, prácticamente sin transición se puede haber pasado de una situación caracterizable con reservas como de "Spanscred mobility" a otra en que empieza a retumbar el "Sálvese quien pueda!".

Pese a todo ello, pensamos que las expectativas tradicionales respecto a la Universidad, se han mantenido en alguna forma y con cierta fuerza, y en particular en el caso de nuestras minorías escolarizadas

en los INEM.

Porque en efecto de un lado, la nueva situación en sus rasgos negativos no es total ni absoluta, y de otro, se puede pensar también que las representaciones conscientes que guían las conductas o prácticas sociales y que reflejan una determinada situación se mantienen vivas y operantes por un tiempo, después de superada dicha situación.

2.2 EL MARXISMO

Si bien es verdad que el funcionalismo tiene formalmente puntos comunes con el marxismo (macro-objetos, primacía del todo sobre las partes), no es menos cierto que entre ambos existen diferencias radicales en aspectos esenciales. Es más, el marxismo se ha constituido en cierta forma en el crítico de oficio del funcionalismo.

Esencialmente, a las concepciones funcionalistas de la estructura social, con sus "status-roles" organizados en sistema, y del cambio social como reacción adaptativa, el marxismo opone su teoría de las clases sociales y de la lucha de clases, y el principio de la contradicción interna: "La lucha de clase es el motor de la historia", reza una de sus proposiciones generales más conocidas. Es cierto que ni Marx, ni los marxistas clásicos han

desarrollado sistemáticamente la teoría del fenómeno social o histórico de la educación, como tampoco de los demás elementos de lo que ellos han venido llamando "super-estructura". Sin embargo, en la década de los 60 y en parte de la década siguiente, se produjo un refloramiento teórico marxista en materia epistemológica, sin duda, pero también entorno a temas "sociológicos" y particularmente educativos. El epicentro de lo que fué de hecho un movimiento intelectual, por cierto no reducido al marxismo, se situó en Europa y muy especialmente en Francia. Y en América Latina encontró ese movimiento profundo eco. En éste punto del trabajo nos apoyaremos en primer lugar en autores todavía muy conocidos en nuestros medios académicos: Nicos Poulantzas y sus obras, "Las Clases Sociales en el Capitalismo Actual 1)" y "La Crisis de la Dictadura 2)", y a Ch. Baudelot y R. Establet y su obra colectiva, "La Escuela Capitalista 3)". Más incidentalmente recurriremos al menos conocido marxista inglés, A. Giddens 4) y a un libro suyo que igualmente trata los temas que directamente nos ocupan aquí.

- 1) Nicos Poulantzas. Las classes Sociales dans le Capilallisme Aujourdbui editions Le Seuil. París 1974.
- 2).... La Ccise. des Diciaiutts^ Cahiers libres. Franco is Maspero. París 1975.
- 3) Ch. Baudelot y R. Establet. La Escuela Capitalista. Siglo XXI México. España. Argentina. 1975.
- 4) A Giddens, The class structure of the Avanced Societies. Hutchinson University Library. London 2nd Edition. 1974

Volviendo sobre el aprovechamiento relativo de aquellos autores y obras marxistas, precisemos que después de escoger cuatro temas de acuerdo con las necesidades de nuestro trabajo y los contenidos de dichas obras, los desarrollaremos aquí en base, en primer lugar, a N. Poulantzas, el autor más amplio y concreto para el conjunto de esos efectos, completando luego en algunos casos con los demás teóricos o con uno de ellos.

2.2.1 Esquema general de la Teoría de las Clases

Las clases sociales, dice Nicos Poulantzas, son conjuntos de agentes sociales sometidos a unas mismas determinaciones. Se definen principalmente por sus lugares en el Proceso de Producción, pero también por sus "lugares ideológicos" y "políticos" constitutivos de la división social del trabajo. Por lo tanto, las clases sociales están triplemente determinadas, y se habla de su triple determinación estructural. Cuando se consideran a los individuos, o agentes de clase, ocupando esos espacios, también se les tiene por triplemente determinados, o sometidos a relaciones económicas, políticas e ideológicas. Este último punto de vista no es propiamente el de las clases sino el de los agentes en relación con las clases; y todo individuo en una sociedad se define en relación con las clases.

Las llamadas clases fundamentales se relacionan con el concepto abstracto-formal de modo de producción, y a cada modo de producción corresponden dos clases fundamentales (modo de producción capitalista: burguesía y proletariado; capital-trabajo asalariado).

Pero en las formaciones sociales, que son las sociedades concretas, existen y se articulan varios modos y formas de producción (por ejemplo, forma de producción mercantil simple, en el capitalismo actual). El modo de producción dominante da el carácter esencial a la formación social, y sus clases fundamentales son las clases fundamentales de su formación social. Por lo tanto, en las sociedades concretas, existen dentro de una articulación específica varias clases sociales que sufren proceso de descomposición y reestructuración, de fraccionamiento y reagrupación. De allí que no son estas clases una mera estructura estática -a diferencia de la visión funcionalista- de las clases sociales correspondientes a los modos y formas de producción combinados. Es más, algunas clases sociales (nueva pequeña burguesía: empleados, técnicos, etc) no se adscriben a ningún modo o forma de producción particular, sino que nacen de las condiciones de existencia y reproducción de las clases fundamentales, dentro y por el conflicto o lucha de clases. Luego -y ello es una proposición metodológica- el

análisis de las clases sociales no consiste en una deducción del concepto de modo de producción, sino que debe partir de las expresiones de las contradicciones entre las clases que existen y se reproducen en las formaciones sociales.

Siguiendo con esta teoría, tal como la presenta Nicos Poulantzas, decimos que la lucha de clases, en toda formación social está situado en el marco fundamental de la polarización de las diversas clases, respecto a las dos clases fundamentales. "La polarización significa que la lucha de clases en una formación capitalista tiene como eje las dos clases fundamentales de esa formación -contradicción principal- la Burguesía y la clase obrera. ("Las Clases Sociales en el Capitalismo actual", p. 220)

En las formaciones Sociales capitalistas actuales, la Pequeña Burguesía tiene pues dos orígenes: 1) Las formas de producción de épocas de transición (artesanas, pequeños comerciantes, campesinos parcelarios). 2) Las condiciones de reproducción ampliadas del modo de producción capitalista (nueva pequeña burguesía) 1). Por lo tanto se da una gran diversidad **y** diferenciación en el seno de la Pequeña Burguesía. En efecto, además de la

1) Lo que A. Giddens denomina, al igual que algunos marxistas de principios de siglo, la "nueva clase media"

distinción general entre la pequeña burguesía tradicional y la nueva, y de la división en fracciones múltiples y fluctuantes, Nicos Poulantzas habla, aplicando distintos criterios, de pequeña burguesía rural (campesinos parcelarios) que forman parte de la tradicional, de la pequeña burguesía productiva (Ingenieros, técnicos y Supervisores de la producción), pequeña burguesía de Estado, etc.

No obstante esa variedad de especies **y** multiplicidad de fraccionamiento, todas las Pequeñas Burguesías, pertenecen a una misma clase, por lo tanto una especificidad común en su triple de terminación estructural (relaciones económicas, políticas e ideológicas) que circunscribe su lugar propio frente a los lugares de la burguesía y la clase obrera en la división social del trabajo. Y como las prácticas son siempre prácticas de clase, la pertenencia, de las distintas pequeñas burguesías a una misma clase, así sea muy heterogénea, determina una identidad de prácticas sociales, y en especial ideológicas y políticas.

En el seno de las clases fundamentales existen también contrastes, pero mucho menos marcados que en las clases intermedias o pequeña burguesía. Las principales

diferencias entre los agentes de la clase obrera se expresan en la existencia de tres capas: obreros no calificados, semi-calificados y calificados. Por su parte, la burguesía puede dividirse según varios criterios, siendo los más importantes el tipo de capital (burguesía comercial, industrial, bancaria y financiera que es una -función de las dos anteriores) y el grado de concentración del mismo (burguesía monopolista, no monopolista, gran burguesía y burguesía media).

La forma general de la relación entre las clases es en lo económico, la explotación, y en lo político e ideológico la dominación-subordinación. Y el Estado surge como producto necesario de estas relaciones, para contribuir a reproducirlas. Pero el Estado es Poder de Estado y Aparato de Estado, y éstos últimos se dividen entre Aparatos Represivos y Aparatos Ideológicos. Entre éstos últimos se encuentra la Escuela. El Poder de Estado es siempre el de las clases dominantes. La pequeña Burguesía se relaciona en forma especial con el Estado -con el Poder y los Aparatos- y distinta a como se relaciona con el mismo, tanto la Burguesía como la clase obrera.

Metodológicamente, el punto de vista más adecuado, el que produce un conocimiento más concreto, es el de la reproducción ampliada de las clases sociales. Esa

reproducción tiene dos aspectos: 1) El principal, que regula el segundo, el de la reproducción de los lugares en su triple determinación, o sea de la estructura misma de clases, o aún de la División Social del trabajo, de la cual la División Trabajo Manual-Trabajo Intelectual es un aspecto; 2) El secundario, el de la reproducción de los agentes (distribución-calificación-sujeción de los agentes).

Referente al primer aspecto, el factor principal de la reproducción es la misma lucha de clases. Sin embargo, las "condiciones ideológicas y políticas de la producción", esto es el Estado, luego el aparato educativo, cumple un papel propio, pero que nunca es principal. Respecto al segundo aspecto -reproducción de los agentes- son las mismas relaciones de producción (apropiación-expropiación de los medios de producción), el principal distribuidor de agentes (el proletario sin medios de producción, se convierte necesariamente en obrero asalariado para conseguir los medios de subsistencia). No obstante los Aparatos ideológicos intervienen en forma más o menos importante según las clases. En el caso de las nuevas Pequeñas Burguesías, o Pequeños Burgueses Asalariados, el Aparato educativo se ha vuelto el dominante.

Esta teoría general es lógicamente aplicable tanto a las

Metrópolis (Formaciones Sociales imperialistas) como a las periféricas (Formaciones sociales dependientes y dominadas: países "subdesarrollados"). Y ello a pesar de la complejidad y dificultades de análisis del fenómeno de la "marginalidad" tan discutida en América Latina. A su propósito, N. Poulantzas escribe: "El efecto estructural de la fase actual del imperialismo en las formaciones dominadas y dependientes no podría consistir en la emergencia de "grupos sociales" al lado de las clases o exterior a ellos: al sostener esto, uno se queda en la problemática de los grupos al margen de las clases sociales, y se oculta el verdadero problema, éste es el proceso, por cierto, de una extraordinaria complejidad, de descomposición y reorganización, de sobre-determinación, y subdeterminación, de las clases sociales en las formaciones periféricas" ("Las clases Sociales dans le capitalisme aujourd'hui" p. 217) (La traducción es nuestra).

Hasta aquí la pura exposición del esquema de N. Poulantzas. Los temas o principales hechos, relacionados en el objeto de este trabajo podrían empezarse a ubicar respecto a los anteriores principios metodológicos y esquemas teóricos. Pero de momento nos abstendremos, en razón de que los próximos puntos, son la presentación de desarrollos teóricos y de análisis que cubren precisamente estos temas y hechos.

2.2.2 La Acumulación Capitalista y la diferenciación de la estructura de las clases y de los Aparatos Educativos.

Recordemos que la creación de los INEM participó de una política de diversificación de la educación media, tendiente a responder a unas supuestas y nuevas necesidades de mano de obra intermedia. Pues bien, este punto, basado principalmente en N. Poulantzas 1), ofrece elementos para una explicación de ello.

Una formación social y el capitalismo, tiene rasgos particulares en cada uno de sus periodos. Pero qué es un periodo? Es según N. Poulantzas, una secuencia de formas diferenciales inscritas en las relaciones articuladas del modo de producción dominante (el capitalismo en nuestro caso) con otros modos y formas de producción, siendo que el sistema de estas relaciones articuladas son constitutivas de la existencia y reproducción de dicho modo de reproducción dominante; cada forma o configuración de formas diferenciales constituye un periodo, y el conjunto de los periodos constituyen, por decirlo así, el perfil accidentado de la reproducción

1) Esta presentación de los planteamientos de N. Poulantzas la hacemos aquí indirectamente reproduciendo y adaptando un texto publicado en la revista "Estudios Educativos" No . El texto se titula "Acumulación y Diversificación de la Educación Media y Superior", de J. Puig F. y H. Quintero.

ampliada del modo de producción en cuestión. Este autor usa estas categorías ligadas por una relación de inclusión, para designar los distintos tipos de periodos: Estadios, fases, etapas, virajes. Según esto estamos en el segundo Estadio del capitalismo (el imperialista: predominio de la exportación de capitales) y en su segunda fase que se inició después de la segunda guerra mundial, y cuyo fin agregamos nosotros, ha sido probablemente anunciado por la larga recesión iniciada a mitad de la pasada década. De manera que la caracterización que se hace en este punto corresponde a esta segunda fase del capitalismo en su estado imperialista.

En este periodo y contemplando el sistema capitalista en su conjunto, la acumulación capitalista, y sus condiciones, se caracterizan por rasgos fundamentales comunes a periodos anteriores, pero que se acentúan o cobran formas particulares, así como por elementos nuevos.

Pero siempre estos rasgos remiten de una manera u otra, y en mayor o menor grado a la única ley que conoce el capital: La búsqueda de una tasa de plus-valía máxima, en el contexto de otra ley fundamental de la acumulación capitalista, la de la baja tendencia de la tasa de

utilidades, y de las estrategias del capital que resista a esta última.

Respecto a la producción misma -el ciclo del capital productivo- tenemos estos rasgos:

1. El ritmo acelerado de concentración -centralización del capital, que se corresponde con el desarrollo y consolidación del capital monopolista, el cual se constituye en dominante respecto a las demás formas de capital.
2. Una tendencia a acrecentarse el peso de la explotación intensiva del trabajo (por la elevación de la composición orgánica del capital, o sea mediante la incorporación de tecnologías en la producción) frente a la extensiva; por lo tanto predominio relativo de la plusvalía relativa respecto a la absoluta, expresándose todo ello en el fenómeno del aumento de la productividad. Esta última no se observa sólo en el sector industrial. En la producción agropecuaria aumenta a un ritmo elevado aunque menor alcanzando niveles notables. En el sector terciario, o de los servicios, se dan también procesos de mecanización y especialización del trabajo, pero con aumento de la productividad a ritmos sin duda menores.
3. Una elevación de la composición orgánica del capital (capital constante vs capital variable), que no es más que la otra cara de la tendencia anterior y corresponde

físicamente a la incorporación cada vez más masiva de la tecnología al proceso de trabajo.

4. Una transformación de la división social-técnica del trabajo y de sus formas de organización, sobre la cual el objeto de la investigación requiere que se vuelva más adelante .

En cuanto a los demás momentos del ciclo de reproducción del capital, y específicamente al punto de realización de la plusvalía (conversión de las mercancías en dinero para reiniciar el ciclo de la producción), se destacan ahora estos rasgos:

1. Dificultades cada vez mayores para realizar la plusvalía y cerrar así el ciclo de la reproducción: dificultades para vender el producto, en razón de los mismos niveles de consumo que determinan una baja de la elasticidad de la demanda. Se trata de los problemas del control de la "elasticidad" de la demanda de la comercialización. La producción tiende a pesar de todas las apariencias 1) a determinar más y más el consumo, lo cual plantea la necesidad de "producir el consumo" (Marx).

2. desarrollo y diversificación de las formas de trabajo no productivo ligado al proceso de realización

1) Es el tema desarrollado por John K. Galbraith en el "Nuevo Estado Industrial". Editions Gallimard. París. 1971.

(Marketing, estudios de mercado, propaganda comercial, crédito para el consumo, etc). Sobre este punto, también volveremos más adelante.

Respecto por fin a las "condiciones políticas e ideológicas" de la producción se observan estos rasgos:

1. Desarrollo de la función económica del Estado (función de valorización de capital, de la cual participa por lo demás la función de calificación de la fuerza de trabajo realizada por la institución educativa). Esta función consiste en una intervención directa, orgánica, en el mismo ciclo de reproducción del capital social.

2. Desarrollo de los Aparatos de Estado y de los aparatos de las mismas unidades de producción (fenómeno de la burocratización) Estos sistemas jerárquicos se diversifican y el trabajo que encierran sufren cierto proceso de división -simplificación (descalificación del trabajo intelectual)-. Este punto requiere también una posterior profundización.

Determinada por estos procesos o correlativamente con ellos, se está produciendo una transformación de la organización del trabajo y de su calificación.

Es así como considerando el trabajo productivo en su conjunto -trabajo obrero y trabajo "pequeño burgués" representado por el trabajo de los supervisores, técnicos

e ingenieros de producción- se observa una acentuación de procesos que se remontan prácticamente a los orígenes del capitalismo y N. Poulantzas caracteriza como proceso de "calificación-descalificación" del trabajo productivo. Pero es en el trabajo obrero donde se concentra el aspecto de descalificación: el conjunto del trabajo obrero se transforma, disminuyendo el trabajo calificado y aumentando el semicalificado y el no calificado. (Con estadísticas francesas el autor ilustra estas aseveraciones. Cuando Marx, ya en el año 1842 1): "La división del trabajo al acentuarse destruye las aptitudes especiales del obrero, suplantando su trabajo calificado (el subrayado es nuestro) por un trabajo que, puede desarrollar cualquiera..." estaba analizando en sus principios, ese fenómeno de la descalificación del trabajo obrero. Ello se expresa también en la descomposición del conjunto complejo de tareas correspondientes a la elaboración completa de determinados productos -conjunto planeado y ejecutado por un mismo obrero- con tareas parcelarias y repetitivas que requieren de cada obrero la repetición varias veces por muestra de unos gestos elementales. En el primer caso estamos frente a un trabajo calificado y en el

1) En una conferencia dictada en Asociación Obrera Alemana, sobre capital y trabajo asalariado. Cita de Frank Mehring, en su biografía de C. Marx.

segundo de un trabajo semi-calificado, que se aprende rápidamente. Al lado de estas dos situaciones el trabajo no calificado, está integrado por operaciones aun más elementales, que no necesitan ningún aprendizaje especial.

Pues bien, recapacitando y precisando este proceso de descalificación del trabajo obrero a lo largo de "la cadena imperialista" (Sistema capitalista mundial), se expresa en datos que muestran -so reserva de la validez y comparabilidad de las distintas estadísticas nacionales- una tendencia: 1) A la disminución en cifras absolutas y relativas de los obreros calificados (trabajo calificado); 2) Al aumento en cifras absolutas y relativas de los obreros semi-calificados (trabajo-semicalificado) y 3) Al aumento en cifras absolutas y relativas pero a ritmo inferior al del aumento anterior, de los obreros no calificados; Pero el conjunto del trabajo obrero tiende a crecer, a nivel del sistema **total**.

Por lo expuesto, el trabajo obrero sufre el aspecto negativo del proceso contradictorio, o sea la descalificación. El aspecto positivo -la calificación- beneficia a lo que N. Poulantzas, llama "trabajo productivo, pequeño-burgués" (el de los supervisores, técnicos e ingenieros de producción). Estas fracciones

participan directamente al trabajo productivo, a través de la figura del "trabajador colectivo", razón por la cual la teoría marxista los considera como productivos, esto es productores de valor y plusvalía. N. Poulantzas no se refiere explícitamente al sector agropecuario, a propósito de estos fenómenos. Pero es obvio que allá la "modernización" tiene que generar también, so reserva de diferencias en los ritmos y modos, fenómenos similares de calificación-descalificación del trabajo directo.

Considerando ahora el trabajo no productivo -que coincide a groso modo con el trabajo intelectual- recordamos que tiende a aumentar muy rápidamente.

N. Poulantzas ("les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui") señala que en Francia entre 1954 y 1968 los asalariados no productivos crecían a un ritmo anual de un 10% cuando el conjunto de la clase obrera lo hacía a uno de un 4 a 6%. Por su parte Anthony Giddens ("The class structure of Advanced Societies") refiriéndose a los "White collar", que corresponden a la mayor parte del trabajo intelectual, destaca la amplitud de este fenómeno indicando que en el año 1971 en Estados Unidos esta categoría social llegaría a ser la primera clase media y la mayoría de los trabajadores intelectuales se ubican en organizaciones jerarquizadas según relaciones de autoridad.

Parte de este tipo de personal puede asimilarse guardando las proporciones, a los obreros calificados, y parte a los obreros semi-calificados. En términos generales, este trabajo intelectual calificado y semi-calificado se ubica en los niveles inferiores de las jerarquías.

El proceso de calificación-descalificación del trabajo intelectual es el efecto de la "racionalización" de las organizaciones donde se asienta, (banca, comercio, administraciones públicas y privadas, etc). Esta racionalización que implica una división y estandarización de las tareas, así como una creciente mecanización, determina desde el punto de vista del trabajador una participación más parcelarizada en el saber. Estas tendencias en el sector "terciario" no parecen tener todavía la misma fuerza que en el "secundario", y ni siquiera que en el "primario". Además, está acompañada aquí también, por una tendencia opuesta de calificación del trabajo intelectual que se ubica en los niveles medios y superiores de estas organizaciones jerárquicas. (mandos medios y altos mandos).

Estas transformaciones de la estructura del trabajo, que es ipso facto para el marxismo transformación de la estructura de las clases -tiende a determinar una correspondiente transformación de la estructura y

funciones de la institución educativa, en la medida en que cumple una función de calificación y "socialización" de la fuerza de trabajo. Ya hemos visto, que al participar de la extensión de las funciones económicas del estado, esta función de la educación tiende relativamente a adquirir más peso, y ello tanto para el trabajo productivo, como para el no productivo.

Respecto al trabajo productivo hay que destacar la intervención diferencial del aparato educativo en la calificación -o por lo menos escolarización- de las distintas capas obreras (obreros calificados, obreros semicalificados, y obreros no calificados) y de fracciones de los "mandos medios técnicos" (pequeña burguesía productiva, técnicos e ingenieros de producción). Por lo regular, la institución educativa en su nivel primario interviene en todos los casos de la misma manera (formalmente no existe diferenciación en este nivel).

En su nivel secundario, o post primario donde sí existe cierta diferenciación y respecto a la clase obrera sólo interviene a través de instituciones, como el SENA Colombiano, en la formación de los obreros calificados, siendo que por lo regular las empresas (unidad de producción) se encargan de la formación -por cierto

limitada breve y barata -de los obreros semi-calificados, y máxime de los no calificados. Sin embargo, en Colombia, y este es un hecho notable, el SENA interviene en sus programas de "habilitación" e incluso de "complementación" en la capacitación de obreros semi-calificados.

En su nivel secundario, el aparato educativo interviene expresamente en la formación de la pequeña burguesía productiva mediante sus bachilleratos técnicos y precisamente vocacionales como son los de los INEM. Ahora bien, este tipo de fuerza de trabajo tiende a formarse más bien a través de los programas cortos (2 y 3 años, en el caso de Colombia) de nivel superior.

Todas estas diferenciaciones, mejor este proceso de diferenciaciones, representa la transformación en lo que va de este siglo y muy especialmente desde la segunda guerra mundial de las instituciones educativas en tanto que se relacionan con las calificaciones o escolarización del trabajo productivo y por consiguiente con la "valorización" del capital.

En cuanto al trabajo no productivo, las tendencias descritas han conllevado cambios en las intervenciones del aparato educativo en el sentido general de que crecen

los programas a nivel medio equivalentes a los de formación de trabajo obrero calificado y semicalificado (por ejemplo, formación de taquí-mecanógrafos, vendedores de libros), y el de los bachilleratos vocacionales y carreras cortas de nivel superior, pero también largas, que pretenden concurrir a la reproducción de la pequeña burguesía no productiva

Es cierto que la diferenciación del aparato educativo, como consecuencia de la diferenciación de las relaciones de producción y de la estructura del trabajo, es especialmente notables esos niveles intermedios pero en realidad puede observarse también a lo largo y lo ancho de todo el sistema educativo.

Todos estos planteamientos corresponden a análisis marxistas de unos fenómenos reconocidos en sus formas generales por todo el mundo y si se remontan a principios del decenio de los 70, estudios más recientes sobre las implicaciones de la informática y de las nuevas tecnologías sobre la productividad del trabajo y la estructura del empleo muestran que las tendencias generales conceptualizadas por N. Poulantzas se mantienen e incluso en algunos aspectos se agudizan (en particular la polarización a que alude el proceso de calificación descalificación del trabajo).

Siguiendo con la terminología de ese grupo de autores, podemos decir que los países dependientes y dominados como Colombia, sufren dentro de sus condiciones específicas esos procesos generales. Es más, en la medida en que la transformación en cuestión de la estructura del trabajo esta inmediatamente determinada por la incorporación a la producción de nuevas tecnologías más productivas, y esta incorporación se hace más necesaria cuando aumenta la competencia en los mercados, es lógico pensar que al orientarse estos países dependientes hacia modelos de desarrollo "hacia afuera", la diferenciación de las relaciones de producción tenderán a precipitarse.

Ya sabemos que quienes concibieron los INEM, los destinaban a la preparación de técnicos y mandos medios, y todas las políticas de diversificación de la educación media y superior iniciadas en la década de los 60 se basaban en previsiones de las supuestas crecientes necesidades de este tipo de mano de obra. La base estadística en Colombia fue suministrada esencialmente por estudios del SENA (1961) y de ICETEX (1963), que previeron acertada y aproximadamente una triplicación de la proporción de los técnicos y mandos medios en la estructura ocupacional para la década de los 80. Y si hoy se observa tanto, o más, desempleo y subempleo entre los

bachilleres vocacionales y graduados de las carreras cortas, que entre los bachilleres académicos y carreras tradicionales se debe este a otras causas: la competencia de estos a aquellos, en una situación de recepción económica.

2.2.3 La escolarización de las Clases Sociales y su reproducción

La escuela escolariza las clases sociales de acuerdo esencialmente a su papel de contribución a la reproducción de las mismas. A este tema se dedica exclusivamente "La Escuela Capitalista" de Ch. Baudelot y R. Establet y los planteamientos específicos de N. Poulantzas sobre el mismo son apenas una crítica y desarrollo de los análisis de dicho texto. Por ello empezaremos por los resúmenes pertinentes de este último. Los INEM pretendían escolarizar típicamente sectores populares para formar determinadas fracciones de la nueva pequeña burguesía, por lo que resulta obvio el interés de estos análisis marxista sobre estos tópicos.

Pues bien, para estos dos autores, la Escuela, o sistema educativo formal francés, es producto de la historia y adquirió sus principales rasgos actuales después de 1945: Supresión de las escuelas primarias adscritas a los liceos y creación de un tronco común, como triunfo

de la ideología de la escuela única e igualdad de oportunidad, y generalización de la escolarización obligatoria como efecto a la postre del desarrollo de las fuerzas productivas y de la necesidad de reabsorber parte del "ejército reserva industrial".

Entonces, esta Escuela tiene todas las apariencias de ser una y unificada. Pero nada de eso. Por el contrario está dividida y divide.

Está dividida en dos redes que existen en dos tipos de escolarización y prácticas escolares y dos formas desiguales, e incompatibles de inculcación de la ideología burguesa. Esas dos redes no se hacen visibles institucionalmente y en términos de programas, sino después de la escuela primaria que es común, obligatoria 1) e idéntica para todos. Una de estas redes, la más corta, la llaman P. P. (Primaria Profesional), y discurre a través de la escuela primaria y luego de programas e instituciones post primarias similares al SENA colombiano. La segunda, 1-a más larga, es la

1) En realidad en Francia la educación es obligatoria más allá de la primaria, hasta los 16 o 17 años, tiempo de escolarización correspondiente a la red P.P.

S.S. (Secundaria Superior) que recorre todos los tipos de bachillerato y la educación superior quienes quedan enrutados en la P.P. no tiene salida sino al mercado de trabajo, y quienes en la S.S. pueden acceder a la Universidad.

La escuela divide por cuanto desde los primeros años la población escolarizada se separa en dos masas. La más voluminosa ocupa la red P.P. y la que menos la red S.S. Por ser base real "sobre la que funciona la Escuela... la división de la sociedad en dos clases antagónicas" (p.20) se reproduce en esta división de la matrícula escolarizada en dos masas. En efecto, en su mayoría los hijos de obreros pasan por la red P.P. y los hijos de la burguesía por la S.S. Además, esos hijos de obreros así escolarizados saldrán sin remedio de su red hacia el mercado de trabajo y a ocupar puestos en la estructura laboral similares a los de sus padres, y los hijos de la burguesía, gracias a sus estudios superiores se ubicarán socialmente al lado de sus propios padres o en los lugares que estos dejen vacantes. En síntesis estos autores escriben: "Son dos redes de escolarización completamente distintas, por las clases sociales a las que masivamente están destinados, por los puestos en la división social del trabajo a los que destinan a quienes son sus objetos, y en este sentido por el tipo de

formación que imparten" (p 21).

Basados en el hecho de que las pequeñas burguesías no se escolarizan mayoritariamente en ninguna red en particular, aunque una proporción algo mayor lo hace en la S.S., estos autores concluyen que no existe una tercera red. Este punto será cuestionado, como lo veremos por N. Poulantzas.

Paradójicamente, es en la escuela primaria, institucional y académicamente homogénea donde se opera desde un principio la división. Y "El aprendizaje de la lectura y de la escritura sirve de soporte teórico para la división que produce la escuela entre los que ella condena a la red P.P. y los que reserva para la red S.S". En efecto por motivos bien conocidos por los socio-lingüistas los hijos de las clases populares están en desventaja frente al lenguaje y cultura de las escuelas que son las de la burguesía. Por ello, estos alumnos de origen popular demoran más en dicho aprendizaje y se rezagan. Ahora bien, al terminar el ciclo primario la selección para el ingreso a los bachilleratos se hace más en función de la edad que del rendimiento académico. Los que pasarán la "edad normal", vale decir por lo regular los alumnos de origen popular, no pueden entrar en los programas de bachillerato, tienen que contentarse con el último tramo

de la red P.P.

Lo anterior es el esquema básico de la teoría de Ch. Baudelot y R. Establet. Nos limitaremos ahora a traer a colación unos desarrollos particulares que son de interés dadas las características de la presente investigación.

En primer lugar, consideremos los análisis o anotaciones, que hacen respecto al bachillerato técnico y, la educación superior de la misma índole. En Francia, el bachillerato técnico se creó solo después de la segunda guerra mundial y permite al igual que los demás bachilleratos el ingreso automático a la Universidad. Por eso, participa de la red S.S. "la secundaria "técnica" no tiene una alimentación específica (sino que constituye tan sólo una ramificación del S.S., aunque sin duda menos noble que otros)". Y ésta es precisamente la situación en que creemos están los bachilleratos vocacionales en Colombia respecto a los clásicos.

En cuanto a la educación superior técnica con sus Institutos Universitarios Técnicos creados recientemente imitando los "Júnior Colleges" norteamericanos y las tradicionales grandes escuelas técnicas, nuestros autores concluyen que no son más que opciones, más o menos relevantes, entre el conjunto de las ramificaciones de

la red S.S. Los mandos técnicos de la burguesía no son seleccionados de manera distinta ala de sus mandos políticos, ideológicos, científicos".

En segundo lugar, miremos como se hace intervenir la inevitable lucha de clases en estos análisis marxistas, En el seno de la escuela, no puede ser sino de carácter ideológico, puesto que está separada de la producción y los alumnos no están sometidos a la explotación económica. Esta lucha no enfrenta las dos masas de alumnos separadas dentro y por la Escuela, sino aquella procedente de la clase obrera y la ideología dominante. Porque en efecto en el orden de los "aprendizajes" la principal función es la inculcación ideológica. Y libran su lucha estos hijos del proletariado bajo formas instintivas de consciencia de clase y las más veces mediante la modalidad de la resistencia. El desinterés, las actitudes de rebeldía, la grosería verbal, la violencia contra los profesores, el vandalismo, los juegos, son las manifestaciones más conocidas de esa resistencia y lucha.

Desde otro punto de vista, y en relación con la lucha de clases, estos autores exponen una idea, apenas esbozada, que será retomada y desarrollada por N. Poulantzas. Esta idea consiste en que la burguesía Francesa para

afianzar su poder tiene que aliarse con ciertos sectores de la pequeña burguesía en particular, teniendo que hacerles concesiones para lograr este fin en materia de escolarización en la red S.S. "... es normal entonces que la red S.S. (aquella que considera al poder burgués en sus diferentes formas) sea teóricamente abierta y que comprenda en efecto formas institucionales de realización que concreten en el plano escolar, la alianza entre burgursía y pequeña burguesía" (p. 45). Veremos como representa un plausible instrumento de análisis de ciertos episodios de la historia de los INEM.

Antes de abordar la aludida crítica-desarrollo de este esquema por parte de N. Poulantzas resumámoslo en pocas palabras: El crecimiento de las fuerzas productivas capitalistas crea la posibilidad y necesidad de la extensión de la escolarización, la cual se realiza en dos corrientes separadas, reproduciendo la una a las clases populares y la otra a la burguesía.

Empieza nuestro nuevo autor reconociéndoles a Baudelot y Establet grandes méritos por el esclarecimiento del problema, y particularmente por su descubrimiento de las dos grandes redes, siempre que se conciban estas como división "bipolar" tendencial. Pero la principal objeción que les hace la fórmula contra la conclusión de que no existe una tercera red, o más exactamente por negar la

existencia de un espacio específico a la nueva pequeña burguesía en el aparato escolar. Y este sería la consecuencia de tres premisas erróneas: 1) Un examen institucional del aparato escolar (redes identificadas con ramas y subramas); 2) Una interpretación cuestionable del material empírico suministrado por estadísticas oficiales (indebida correspondencia entre categorías socio-profesionales y clases sociales); 3) y por último, el haber basado los análisis solo en el origen social, haciendo caso omiso del punto de vista opuesto, o sea de la escolarización seguida por los agentes actualmente en actividad, y suponer que el aparato escolar representa el único aparato distribuidor de los agentes en los lugares de clases.

Ahora bien, es a partir de una conceptualización original, de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual que N. Poulantzas trata de cuestiones que nos ocupan. Toda vez que esta división es "la expresión concentrada de la relación entre las relaciones políticas e ideológicas (político ideológicas en este sentido) en su articulación con las relaciones de producción: esto es tal como existen y se reproducen bajo la figura de su relación precisamente (político-ideológicas), en el seno mismo del proceso de producción y, más allá, en el conjunto de la formación social"; y que la escuela es

efecto entre otras causas de esta misma división, sin dejar de contribuir a reproducirla, y además se sitúa globalmente por el lado intelectual de la misma, aunque reproduciéndola en su propio seno; por todo eso se hace pertinente para este autor el recurrir a esta división entre trabajo intelectual y trabajo manual.

Previamente a mostrar como la aplica, conviene abrir un paréntesis para presentarla con algunas precisiones.

En su principio histórico y estructural, esta división en su carácter capitalista es efecto de la separación del trabajador directo de su medio de trabajo, de suerte que la ciencia **y** los saberes aplicados a la producción se convierten en propiedad exclusiva del capital. "Las potencias intelectuales de la producción se desarrollan por un solo lado, porque desaparecen de todos los demás. Lo que los obreros parcelarios producen se concentra frente a ellos en el capital. La división manufacturera les opone las potencias intelectuales de la producción como propiedad ajena y poder que los domina. Esta escisión... se ultima... en la gran industria que hace de la ciencia una fuerza productiva independiente del trabajo y la contrata al servicio del capital (El Capital Tomo II. p. 50).

Se ve pues que esta división se define a partir del monopolio de la ciencia y del saber, y de la exclusión de los mismos. Pero dentro de esta conceptualización el trabajo intelectual no se limita a la producción científica y ni siquiera a sus aplicaciones tecnológicas a la producción. En realidad, precisa N. Poulantzas "se podría así decir que cae por el lado" del trabajo intelectual en el proceso de producción capitalista (y "mas allá en el conjunto de la jerarquía social", sí completamos nosotros con la primera cita), y fuera de toda apreciación empirista-naturalista de su "contenido" todo trabajo que cobre la forma de un saber del cual quedan excluidos los trabajadores directos". Por lo tanto, si bien es obvio que el lado manual de la división (se habrá adivinado que la relación de los individuos o agentes, con la división se enuncia en temas topográficos; "estar por el lado del trabajo manual o por el lado del trabajo intelectual), esta concepción implica que no sólo la "nueva pequeña burguesía productiva" (Supervisores, ingenieros y técnicos de producción) que participan en algún grado del monopolio "de las potencias intelectuales de la producción" o la aplicación de la ciencia a la producción a través de la tecnología, esté por el lado del trabajo intelectual, sino así mismo todas las nuevas pequeñas burguesías no productivas ubicadas en particular en las organizaciones burocráticas o formales, por cuanto

participan de algún secreto burocrático o saber, por carente que sea de todo elemento propiamente científico. En ambos casos el trabajador directo, o obrero sufre una exclusión, de aquellas "potencias intelectuales" o de este secreto burocrático.

Es así como nuestro autor sigue afirmando; "Y: diría que la división trabajo intelectual-trabajo manual marca el conjunto de la nueva pequeña burguesía que se sitúa en esta división, y en relación con la clase obrera, "por el lado" o en el "campo" del trabajo intelectual, bien de manera directa, bien indirecta" (p. 267).

Pero cómo encontrar detrás de esta figura las relaciones ideológicas y políticas que caracterizan las clases sociales, sus fracciones y sus leyes?

Empecemos buscando las relaciones ideológicas.

Si consideramos primero a aquel sector de la nueva pequeña burguesía que interviene en el proceso de producción a través del "trabajador colectivo" y son agentes de las aplicaciones tecnológica de la ciencia a la producción (ingenieros y técnicos de producción), todo se aclara al tener presente que la ciencia en tanto que apropiada por el capital se convierte en saber asaltado por la ideología dominante. Luego sus aplicaciones

ideológicas se acompañan siempre de prácticas ideológicas (dos caras tiene la ideología: de un lado las "ideas" y sistemas simbólicos, y del otro, las prácticas o comportamientos materiales), consistentes en series de rituales, formas de saber y hacer. Luego también el trabajo específico de esos agentes, lleva la impronta de la ideología dominante, ya la postre se halla legitimado por su relación con la ciencia y saber monopolizado. Y por allí llegamos nuevamente a la división trabajo intelectual-trabajo manual.

Para el resto de la nueva pequeña burguesía no productiva (empleados de banco, de la contabilidad, marketing, seguros, comercio, etc, incorporados cada vez más a organizaciones que tienden a burocratizarse), los elementos propiamente científicos que contiene su trabajo puede ser mínimo, e incluso menores que los del trabajo obrero, pero sus saberes "técnicos" específicos no dejan de dar pie a prácticas ideológicas similares a las anteriores (rituales, "know-how", formas de hablar, estilo de comportamiento que representan elementos "culturales" distintivos y al cabo coincidente con la "cultura general"), que aparecen relativamente protuberante. Apunta a este último aspecto, esta nueva cita de N. Poulantzas: "Su diferenciación (la de este conjunto de agentes pequeño burgueses) respecto a la

clase obrera, en el sentido de la división del trabajo manual/trabajo intelectual, consiste en esencia en las relaciones político-ideológico. Su trabajo es legitimado con relación al saber que se supone poseen intrínsecamente (trabajo intelectual), y se encuentra valorizado con relación al trabajo de la clase obrera, cuyo saber objetivo participa de la descalificación, por oposición, del trabajo manual" (p. 271).

En el plan o subjetivo, de los contenidos de la conciencia ideológica y para todos los conjuntos de la nueva pequeña burguesía, se presenta una categorización del propio trabajo intelectual y una desvalorización, luego desprecio, del trabajo manual y de la clase obrera. El sentimiento del valor, "nobleza", "importancia", "autenticidad" de su propio trabajo, que se transfiere fácilmente a la propia persona, se experimenta siempre relacionamente, o sea haciendo objeto o víctimas a la clase obrera de los aspectos opuestos o negativos de ese sentimiento. "Se es siempre el intelectual de los demás" y "se tiene efectivamente el monopolio de "este saber", del saberse distinto, mejor y superior.. Por su lado, la clase obrera se esfuerza por valorizar el trabajo manual ante sí misma con éxitos discutibles en términos generales. Y desde este punto de vista su deseo de estudio y saber, es una lucha contra la exclusión y el

desprecio social.

Pasemos ahora a buscar las relaciones políticas detrás de la división trabajo intelectual/trabajo manual; así como las mismas relaciones entre esos y las relaciones ideológicas que se acaban de examinar.

Nuevamente en este aspecto miraremos por separado a la nueva pequeña burguesía productiva, y a toda las demás, iniciando por la primera.

Pues bien, en el caso de los ingenieros y técnicos de producción, ellos están complicados en una relación de dominación política sobre la clase obrera, según sus modalidades. La primera, indirecta, radica en la misma aplicación tecnológica de la cual participan ellos, y puesto que las máquinas someten a sus condiciones de operación y ritmo a los trabajadores directos. Marx en forma análoga a como lo vimos anteriormente pero en un texto distinto, escribe a este propósito: "En el seno de esta combinación (capitalista) el trabajo sirve una voluntad e inteligencia externas. Son ellos los que lo dirigen. La unidad que anima el trabajo existe fuera de él. Está subordinada a la unidad material que existe entre las máquinas, está sometido al capital fijo. Este es el monstruo animado que materializa el pensamiento

científico y domina prácticamente todo el proceso" (Grundrisse tomo II, p. 29, de una edición francesa). O sea que esta clase de agentes, al participar al monopolio de las "fuerzas intelectuales de la producción", lo que les induce a determinadas prácticas ideológicas, quedan asociadas a la dominación que las máquinas establecen sobre los trabajadores directos. En esta modalidad, la determinación ideológica es apenas correlativa a la política.

La segunda, modalidad de acuerdo a la cual esos agentes están complicados en una relación de dominación sobre la clase obrera es directa. En efecto muchos de ellos, están encargados en virtud de su relación con el saber de trabajo de dirección y supervisión de grupos de obreros, cumpliendo así una función de dominación, del capital sobre el trabajo. En este caso el saber es condición de la relación política. Pero además, este trabajo de dominación, al igual que el conjunto de su trabajo, se encuentra legitimado por su participación al monopolio del saber, por lo que aquí el saber y la correspondiente relación ideológica determina la relación. Es por lo demás por eso mismo, esto es por realizar las relaciones ideológicas y políticas de subordinaciones de la clase obrera al capital, y porque estos aspectos son decisivos, por lo que estos agentes se constituyen en fracciones de

la nueva pequeña burguesía, y no como nueva capa de la clase obrera, a pesar de que con ella comparten la virtud de ser productivos.

En cuanto al resto de nuevas pequeñas burguesías, no ejerce en persona dominación política sobre la clase obrera, aunque está asociada a la legitimación del poder que ésta última padece. En rigor, una forma particular de poder la ejerce sobre sí misma en las organizaciones burocráticas caracterizadas por las jerarquías **y** las cascadas de delegaciones de autoridad. "De hecho el objeto principal de esta cuestión arranca de la interiorización y de la reproducción inducida en el seno mismo, de esta nueva pequeña burguesía de la relación dominante de una formación social capitalista (p. **291**). Naturalmente, los periodos de saber, o secreto burocrático, ligadas a prácticas ideológicas, tienden así mismo a legitimar las también parcelas de autoridad asignadas y ejercida sobre los niveles subordinados.

Pero, con estos planteamientos se está insinuando una nueva idea respecto a la división del trabajo intelectual trabajo manual, y es la de la reproducción inducida de la misma por lado y lado de la línea divisoria principal, que es barrera de clases entre, por una parte, la clase obrera, y por otra, las demás clases.

Ahora bien, esta reproducción interiorizada se da en forma más por el lado intelectual que por el manual. En efecto, si bien las distintas capas obreras tienen calificaciones distintas, no representan propiamente grados distintos de participación al monopolio del saber, lo cual tampoco conlleva entre ellas barreras ideológicas. Además ninguna capa ejerce sobre otro tipo alguna autoridad o funciones de dirección y vigilancia. Las tendencias de esta naturaleza tienden a ser subvertivas por el "instinto de clase", chocando por lo demás contra "el núcleo irreductible del proceso de trabajo".

En el caso de los ingenieros y técnicos de producción que participan en mayor o menor grado, pero siempre en grado limitado al monopolio del saber, representan además un nivel subalterno (el superior es el de los "managers" que ocupan el lugar del capital) de dirección y vigilancia. Respecto a las demás nuevas pequeñas burguesías, las mismas estructuras jerárquicas dan una imagen precisa de esta reproducción inducida. Este nuevo aspecto del fenómeno, que por cierto manifiesta los fraccionamientos internos a la pequeña burguesía, supone naturalmente que todos los efectos ideológicos analizados anteriormente en términos generales (legitimaciones, valoraciones y desvalorizaciones, identificaciones y distinciones

"culturales") aparecen también entre las distintas fracciones o sectores de la nueva pequeña burguesía, así sea bajo formas y grados particulares.

Cerrando aquí el paréntesis sobre la división entre trabajo manual y trabajo intelectual, volvemos al esquema de Baudelot y Establet y a los análisis de N. Poulantsas a su respecto.

Pues bien, la escuela capitalista reproduce la división entre trabajo intelectual y trabajo manual, dejando por este último lado la "red P.P." y por aquel la red "S.S.". Pero, para descubrir las formas específicas de escolarización de las nuevas pequeñas burguesías, es condición no sólo descartar las tres precisas erróneas ya enumeradas, sino también saber captar la reproducción inducida de esa división general en las redes "P.P y S.S", pensadas en terminos no institucionales.

Mirando así estos problemas, se ve que efectivamente no existe "red" propia de la nueva pequeña burguesía, que está mayoritariamente -pero no exclusivamente- escolarizada por el lado general intelectual de la división (S.S). Pero cuando su escolarización se da por el lado opuesto (P.P) lo es siempre con grandes impregnaciones de trabajo intelectual. De suerte que sí se puede hablar de una forma de escolarización

específicamente pequeño burguesa, manifestada en distintos tipos de índices.

Uno de los índices utilizados por N. Poulantzas con el objeto de analizar aquella "impregnación intelectual" de la escolarización de las nuevas pequeñas burguesías, particularmente por el lado general manual de la división escolar, es "la enseñanza general" en oposición a la "enseñanza técnica", conceptos éstos que señalan tipos de instrucciones antes que programas académicos. La pertinencia de este índice radica en que la enseñanza general identificada con la cultura general es por excelencia la expresión del elemento intelectual del trabajo.

Guiado por este índice, nuestro autor examina la participación relativa de la clase obrera y la nueva pequeña burguesía en: 1. Distintas clases de diplomas, que no dan acceso a la universidad, unos destinados a formar obreros y otros, de "cultura general", que permiten en especial entrar en los niveles inferiores de la administración pública, 2. Establecimientos escolares como el SENA y colegios de bachillerato modernos, 3. Dentro de estos establecimientos similares al SENA en de un lado, programas académicos para formar obreros calificados y de otro, programas para formar secretarias

contables, etc. Sus conclusiones son que se observa siempre notables diferencias entre los hijos de la clase obrera que relativamente obtienen más diplomas "técnicos" que de "cultura general", se escolarizan más en establecimientos como el SENA, y dentro de estos últimos ingresan en mayores proporciones en programas académicos para obreros (torneros, fresadores, etc), y los hijos de las nuevas pequeñas burguesías que muestran situaciones relativamente inversas.

Estas nítidas diferenciaciones en el seno de la "red P.P" entre los hijos de la clase obrera y los de las nueva pequeñas burguesías encuentran un paralelo en el seno de la otra "red P.P", pero esta vez entre, de un lado, los hijos de las nuevas pequeñas burguesías y de otra, las de la burguesía. Estas barreras aparecen aquí, donde se definen las diferenciaciones decisivas entre la clase obrera y la nueva pequeña burguesía, en forma mucho más clara que en el aparato secundario superior (S.S) propiamente dicho, donde se definen las diferenciaciones entre la nueva pequeña burguesía y la burguesía". Y en este punto N. Poulantzas se opone diametralmente a Baudelot y Establet. Aunque aquél no lo hace explícito en la lógica de su razonamiento está ver la reproducción entre trabajo intelectual y trabajo manual en el seno mismo de un programa académico, digamos

para formar obreros, entre las materias "generales" (matemática, ciencias, español, etc.) y las prácticas (actividades de taller), con todas sus secuelas ideológicas de valoraciones y desprecios.

Por todo lo anterior y la condición básica de estar situado globalmente por el lado general intelectual de la división que nos ocupa la escuela capitalista cumple un papel típico respecto a la nueva pequeña burguesía y el trabajo intelectual. Llega nuestro autor a la radical conclusión de que en rigor dicha escuela solo califica adecuadamente el trabajo intelectual, en tanto que tal (aprendizajes de rituales, secretos y actuaciones, etc.), y descalifica el trabajo manual: "El papel principal de la escuela capitalista no es "calificar" altamente al trabajo manual y el trabajo intelectual, es más bien, descalificar el trabajo manual (sometido), calificando el trabajo intelectual". (p.281).

Cerramos aquí este punto sobre la escolarización de las clases que pretende reflejar los planteamientos de "La Escuela Capitalista" de Baudelot y Establet y la parte correspondiente de "Las Clases Sociales en el Capitalismo Hoy" de Poulantzas, haciéndola partir de este resumen, unas consideraciones en torno al problema de la investigación:

1. Hay una coincidencia general entre los dos textos en cuanto a la división general del aparato escolar (red P.P y lado manual de la división y red S.S y lado intelectual en esa decisión), y a la ubicación de los bachilleratos técnicos y carreras técnicas cortas: Por el lado intelectual o red S.S aunque padeciendo una posición relativamente inferior dentro de esta red o lado.

2. Luego para estos autores, bachilleratos como los de los INEM y carreras tecnológicas estarían dentro de la ubicación de los bachilleratos técnicos y red S.S o lado intelectual de la división.

3. De acuerdo con la visión de Poulantzas, los efectos de la presión política que sufrieran los INEM y generaron modificaciones curriculares para ponerlos en mayor pie de igualdad con los bachilleratos clásicos frente a **los** exámenes de admisión en la universidad, tienen que analizarse como consolidación de la ubicación de estos institutos en el lado intelectual de la división, al haber acrecentado la "impregnación" intelectual de los planes de estudio (más matemáticas, ciencias y español).

4. En el caso de la "Escuela Capitalista", el aparato

escolar distribuye completamente a los agentes; luego el origen de clase de los estudiantes es igual a la posición de clase de llegado. Al no ocurrir lo mismo en los planteamientos de Poulantzas, cabe el interrogante; Es el origen o la llegada que define la esencia y la ubicación de la escuela?

El contexto de los análisis de este autor permite contestar que lo decisivo en este aspecto es el punto de llegada, aunque el origen social del estudiantado puede influir en las relaciones ideológicas que sufren las instituciones como los INEM y los institutos tecnológicos.

5. El "Status" de los bachilleratos técnicos, y de nuestras modalidades INEM dentro de su ubicación general, se mantiene relativamente inferior. Qué explicaciones podrían darse en consonancia con los análisis particularmente de Poulantzas?.

Hemos visto que los INEM (también los Institutos tecnológicos) en sus metas declaradas pretende meramente "producir" nuevas pequeñas burguesías, productivas en el caso de los programas industriales y no productivas con los programas comerciales, académicos, etc. Esta es sin duda una fuente posible de desvalorización. Claro que en

la medida en que se consolida y se vuelve visible socialmente una situación de hecho en que los egresados de estas instituciones entran a las carreras universitarias largas y tradicionales, esta desventaja frente a los bachilleratos clásicos tiende a atenuarse. Pero, en materia de efecto de clase "desvalorizante" siempre quedará el producido por el origen social de los estudiantes.

Desde el punto de vista de la reproducción inducida de la división trabajo intelectual/trabajo manual en el mismo aparato educativo, que sabemos para Poulantzas es mucho menos profundo en el red S.S que en la P.P, se disciernen otras causas de degradación de "Status". En la medida en que las modalidades y programas vocacionales integran un componente técnico instrumental no basado en los más amplios fundamentos científicos o generales, manifiestan una participación más o menos parcializada o fragmentaria al saber dominante; y en esta medida entran en una penumbra amenazada por el fantasma de las manos sucias, o sea el trabajo manual.

A la luz de los análisis de Poulantzas y en particular de los que tienen que ver con el criterio de la "enseñanza general/enseñanza técnica-instrumental", cobran nuevos significados los hechos conocidos de los INEM respecto a las relaciones entre los "Profesores

Académicos" y los "Instructores de los Talleres": Bien es sabido que éstos no gozan en la institución del mismo prestigio que aquellos, y son objeto de cierto desvío.

2.2.4 Desplazamiento de lugares de clase, Aparato Educativo, y Alianza de Clases

También en este punto, se presentarán esencialmente los conceptos de N. Poulantzas expuestos en "Las Clases Sociales en el Capitalismo Hoy".

Efectivamente, y como ya se anotó más arriba, el marxismo se ha erigido en principal crítico del funcionalismo, aunque éste último surgió históricamente después de aquél y además como su alternativa teórica. La crítica marxista ha sido especialmente dura contra la teoría funcionalista de la estratificación social por pretender sustituir su propia teoría de las clases sociales, y más dura todavía contra la teoría de la movilidad social, por cuanto ostenta ser el mecanismo mismo de superación de las clases. "Insistimos primero en la vacuidad de la problemática burguesa de la movilidad social, recordando simplemente que el aspecto fundamental de la reproducción de las relaciones sociales -de las clases sociales- no es el de los "agentes", sino el de la reproducción de los lugares de estas clases. De acuerdo con una hipótesis

perfectamente absurda, si a través de las generaciones, los burgueses se volvieran los proletarios y los proletarios los burgueses, o los pequeños burgueses los proletarios y viceversa, la estructura de clase de la formación capitalista no cambiaría nada esencialmente, puesto que seguiría habiendo lugares del capital, de la clase obrera, y de la pequeña burguesía. (p. 303).

Sin embargo, no por eso desconocen todos los marxistas el fenómeno social o proceso real que los funcionalistas nombran "movilidad social". En los datos y análisis de Baudelot y Establet está implícitamente reconocido el hecho, y Poulantzas lo teoriza en su terreno conceptual propio, como es lógico, conceptualizándolo como "desplazamiento" de lugares de clases.

Veamos cómo desarrolla esta teoría del "desplazamiento" en el caso de las sociedades capitalistas, y concretamente de Francia.

La base general es una distinción sistemática entre la estructura o lugares de clase y los agentes que ocupan esos lugares, así como entre la "reproducción ampliada" de los lugares por una parte, y de los agentes, por otra. Siendo que el aspecto principal es el de los lugares y de su reproducción y el secundará el de los "agentes" y de

su también reproducción. Por lo tanto, el desplazamiento en la medida en que lo hubiera es el de los agentes de unos lugares a otros de la estructura, desplazamiento condicionado y determinado por esta misma estructura. Vemos así que guardando las proporciones y diferencias teóricas, el enfoque no es formalmente muy distinto al funcionalista. Sólo que aquí, al establecer aquella clara separación entre estructura y agentes, y reproducción de la estructura y de los agentes, se evita el error de creer que el movimiento de éstos afecta la estructura, cuando es ésta que antecede y crea el movimiento de los agentes.

Bien recordamos que una formación social capitalista consta de dos clases fundamentales -la burguesía y la clase obrera- y de la pequeña burguesía o clase intermedia, integrada por una gran diversidad de conjuntos, entre los cuales el de la nueva pequeña burguesía es el más voluminoso y tiende a ser exclusivo. Pues bien, en este tipo de sociedades, el "desplazamiento" es desigual, variando según las clases.

Tratándose de un desplazamiento inter-clase y "hacia arriba" entre estas tres clases: de la clase obrera hacia la pequeña burguesía o la burguesía, y de la pequeña burguesía hacia la burguesía, ése es prácticamente nulo

para las clases fundamentales, pero sí significativo, más no amplio, para la clase intermedia y muy particularmente para la llamada nueva pequeña burguesía. Respecto a este punto los datos más interesantes que trae a colación N. Poulantzas sobre Francia son éstos: El 1% de los hijos de obreros llegan a ser burgués, mientras que un 10% de hijos de nuevos pequeños burgueses logran llegar a la misma meta; o considerando el punto de vista inverso, un 70% de hijos de obreros siguen siendo obrero, un 27% de hijos de la nueva pequeña burguesía sigue ocupando lugares de nueva pequeña burguesía, y un 43% de hijos de burgueses siguen siendo burguesa. Se deriva interesantemente de los últimos porcentajes que un 29% de los hijos de obreros pasan al campo pequeño burgués (nuevo o tradicional) y un sorprendente 57% de hijos de burgueses sufren una degradación social, sin duda hacia las fracciones superiores de la nueva pequeña burguesía. En cuanto a la nueva pequeña burguesía un 62.5% de sus hijos $(100 - (27.8 \cdot 10.5))$, regresan hacia espacios de la clase obrera. Todos estos últimos porcentajes expresan un desplazamiento inter-clase "hacia abajo", que desde luego, es notable.

Considerando ahora el desplazamiento dentro (intra) de cada clase y en particular de la clase obrera y de la nueva pequeña burguesía, si bien el ascendente es

cualitativamente mayor dentro de la clase obrera (entre sus tres capas) que de la nueva pequeña burguesía, en cambio es socialmente menos significativo, por cuanto las diferenciaciones internas son menos marcadas. En efecto, las diferenciaciones estructurales entre capas obreras son mucho menos profundas que entre fracciones pequeñas burguesas. Por eso mismo, el deseo de desplazamiento "hacia arriba" intra-clase es más vivo dentro de la nueva pequeña burguesía.

Por todo lo anterior se puede concluir con N. Poulantzas que "los agentes de la nueva pequeña burguesía bien parecen presentar -aunque de modo desigual según los diversos conjuntos- en las formaciones capitalistas actuales, a la vez en el transcurso de la vida social de los agentes y a través de las generaciones (sus hijos) un índice muy particular de desplazamiento hacia otras clases sociales: a la vez por la importancia y las formas específicas de este desglozamiento" (p. 301). Ahora bien, la ideología de la "movilidad social" en la cual está aferrada con alguna razón la pequeña burguesía, exagera el fenómeno, incluso en lo que se refiere a sí misma.

Pero, el Marxismo le reconoce también un papel decisivo en la educación formal como factor de este desplazamiento? Lógicamente se lo reconoce, y muy

particular para la nueva pequeña burguesía, cuyo desplazamiento se debe casi exclusivamente al aparato escolar: y si bien los agentes de las clases fundamentales no se desplazan prácticamente, no es por carencia de acción de dicho aparato sino también gracias él, todo lo cual es coherente con los planteamientos anteriores sobre la función de descalificación del trabajo manual, relativamente al intelectual. "El papel del aparato escolar es así del todo característico para la nueva pequeña burguesía, cuyo lugar mismo contribuye a reproducir en la formación social. Lo que se repercute directamente en el papel que este aparato desempeña en la distribución de los agentes entre los lugares de las clases sociales, siendo este papel muy importante para la nueva pequeña burguesía. Los agentes de estas dos clases fundamentales, ya sea ellos mismos, ya sus hijos, no son siquiera distribuidos en el sentido literal por la escuela, o mejor lo son quedando in situ, sucediendo todo como si fueran atados a sus lugares, consagrando y legitimando la escuela esta atadura. En cambio, como se verá, los agentes pequeño burgueses presentan un desplazamiento muy notable, directamente ligado al aparato escolar" (p. 286) (los subrayados son nuestros).

Pasemos ahora a otra idea, ya incidentalmente expresada por Baudelot y Establet, y de alguna pertinencia para

nuestro trabajo, y es la de la alianza política de la burguesía y pequeña burguesía, hecha posible por esta relación especial que mantiene el aparato educativo con la nueva pequeña burguesía. Esta nueva cita recoge dicha idea: "Los análisis hechos arriba, tienden a mostrar que si el aparato escolar es efectivamente en Francia el aparato dominante para la pequeña burguesía (lo cual remite al apoyo específico que por mucho tiempo dio la pequeña burguesía a la burguesía francesa), no lo es en Francia, como en los demás países capitalistas, para la clase obrera" (p. 227) (Ahora también los subrayados son nuestros).

Puede hablarse en este caso de una función política específica del aparato educativo que es estrictamente esto: El efecto de un determinado manejo del Aparato Educativo, realizado por los representantes políticos de las clases que detentan el poder de Estado, sobre la relación entre esas clases intermedias, en el sentido de facilitar una alianza política y su recaudación.

Pero en rigor, no es todo el aparato educativo que se usa con esta finalidad sino la parte que escolariza básicamente a las burguesías y está ampliamente abierto a las pequeñas burguesías, esto es la "red S.S." de Baudelot y Establet. Además, y puesto que en una

formación social capitalista, pueden existir varias clases y fracciones de clases dominante, y que entre sus intereses existen ciertas oposiciones o contradicciones, la alianza de clase a que contribuye la manipulación del aparato educativo (políticas educativas), debe verse desde dos puntos de vista en cuanto al problema de la hegemonía política. Primero, el apoyo político que supone la alianza permite al conjunto de las clases y fracciones de clases dominantes establecer y mantener su dominación y hegemonía sobre el conjunto de las clases populares. Segundo, del "bloque en el poder" es una clase o subgrupo de clase o fracciones de clases que asume en su provecho y a través del partido político que los representan, esta alianza que le permite establecer o consolidar su hegemonía relativa respecto a las demás clases o fracciones de clase dominantes. En las sociedades o formaciones sociales imperialistas, han sido o son la burguesía financiera (industrial bancaria), que asumieron esta alianza. En las sociedades dependientes, y en determinadas condiciones, son las burguesías homologas de aquellas "nacionales" en una época, y simplemente "locales" ahora que intentan llevar a cabo este proyecto político.

En relación con este tema es de precisar también que en las formaciones sociales metrópolis, esta política

deliberada, se orienta principalmente a la llamada nueva pequeña burguesía, en razón de que es especialmente sensible a los mecanismos que generan los efectos de alianza. Pero, dentro de de ciertas restricciones, estos mecanismos involucran también a las pequeñas burguesías tradicionales, y en grado por cierto todavía menor, a la pequeña burguesía rural. Hay más, en las alianzas de carácter "Social-demócrata", que constituye a una fracción de la clase obrera, su "aristocracia", en fracción apoyo de la burguesía, la política educativa sirve para apuntalar esta alianza. De otra parte, la forma de Estado no es condición sine qua none del funcionamiento del mecanismo, dentro del cual el aparato educativo es pieza manipulada por el poder político de Estado, pero sí influye en su eficacia e importancia respecto a la perpetuación de una dominación política. Es la forma normal del estado burgués, la democrática parlamentaria, la más propia... para potenciarlo. Es verdad que el apoyo político a un Estado clasista por parte de una clase apoyó (que apoya sin ejercer el poder político de clase), se manifiesta de continuo y en múltiples formas; pero en el caso de una democracia parlamentaria, la operación electoral del aparato político es un punto de equilibrio crucial de tener una función ideológica de legitimación fundamental. De allí que la necesidad de obtener un apoyo electoral para

que la aritmética del escrutinio le revalide periódicamente a la burguesía el ejercicio hegemónico del poder de Estado, es lo que da fuerza e importancia especial al tipo de política educativa al que nos referimos.

Por fin unas últimas anotaciones, que como las anteriores pretenden presentar los planteamientos de N. Poulantzas contenidos en este caso no sólo en "Las clases sociales en el capitalismo hoy", sino en otros textos suyos aludidos oportunamente. Pues bien, las políticas proyectadas y realizadas por los gobiernos por obtener apoyo de las clases intermedias y mantener una dominación de clase no se reduce obviamente a la acción sobre el aparato educativo; ellas pueden aplicarse a través de otros aparatos de Estado y otras políticas (políticas de redistribución de ingresos, políticas sociales, etc).

Sintetizando nuevamente esta función política del aparato educativo pero en términos menos abstractos, digamos que al permitir dicho aparato a las clases medias, un significativo desplazamiento, o progreso social, éstas manifiestan una específica demanda social de educación, la cual es atendida por las clases dominantes, o sus partidos políticos a través de los gobiernos, con el fin y efecto objetivo de obtener un

apoyo político de aquellas clases medias. La condición inmediata de esta función es lógicamente el hecho objetivo -y más la consciencia exagerada del mismo- de la "movilidad social" instrumentada por el sistema educativo. Pero la condición básica, estructural, es naturalmente el hecho de que las pequeñas burguesías, son globalmente ubicadas por el lado intelectual de la división general trabajo intelectual/trabajo manual, o de que sus distancias estructural es son más grandes respecto a las populares que a la burguesía.

Cómo dudar de que estos esquemas teóricos tienen algún valor explicativo en Colombia, y respecto a la educación y a la diversificación de la educación que nos está ocupando?.

En efecto, algún valor explicativo deben tener en cuanto a la relación entre el Partido Liberal, las clases medias y la naturaleza de las políticas educativas que fueron bandera de dicho Partido. O en cuanto a los motivos que presidieran a la creación de los INEM, que pretendían entre otras metas, democratizar la educación media en una época en que se quería estabilizar las democracias en América Latina, ampliando su base social "natural" que son precisamente las clases medias. O por fin, en cuanto a la regresión sufrida por el modelo inicial de los INEM, bajo la presión política de sus estamentos, en unos

momentos en que las clases medias les habían retirado su apoyo político a los partidos tradicionales, y habían puesto sus esperanzas en una alternativa populista.

3. UNA EXPLICACION GENERAL DE LA ESCOLARIZACION DE LAS MINORIAS POPULARES EN LOS INEM.

Recordemos la formulación que en el presente texto se les dio a los principales elementos constitutivos de la investigación: Problemas e hipótesis.

EL problema consiste en: "preguntarnos por qué estas minorías populares se escolarizan en los INEM en vez de hacerlo en las tradicionales instituciones de bachillerato?"

Y la hipótesis general se expresa así: "...se nos ocurre con cierta necesidad la idea de que para los sectores sociales que acceden a los INEM, éstas no son un ideal de escolarización.

Serían más bien una posibilidad educativa instrumental aprovechada por razones principalmente económicas, y con resignación a falta de poder valerse del bachillerato tradicional, percibido como el más deseado medio de reconocimiento y progreso social"

Se ve como en ellos predominan las nociones sociológicas y particularmente la de movilidad social en el caso de la hipótesis general. Por ello su más idóneo

instrumento de análisis es la sociología que hemos ampliamente presentado en las dos principales corrientes existentes.

1. Sin embargo, hemos presentado también otros dos grupos de teorías, -las teorías psicológicas sobre elección de carreras, y la teoría económica de la educación considerados como capital humano- de interés reducido para nosotros, pero que tratan desde puntos de vista muy peculiares la escogencia de estudios formales, o sea la escolarización que es el tema general de la presente investigación. Al hacer su presentación hemos señalado la naturaleza de sus limitaciones, así como ilustrado las formas y condiciones de su utilidad analítica para nosotros. Aquí, no queremos volver sobre ellos. Queremos por el contrario extendernos sobre las teorías sociológicas que son las únicas que pueden decir algo acerca de todos los hechos y procesos que con toda evidencia se relacionan íntimamente con la escolarización de minorías populares en los INEM.

Observamos en primer lugar que estos dos elementos metodológicos y sobre todo la explicación, o solución tentativa del problema, representado por la hipótesis general aparte de tener como ya se dijo muy arriba connotaciones "comprensivas" compatibles tanto con el

funcionalismo como con el marxismo, exigen recurrir a la teoría de la movilidad social o del desplazamiento de lugares de clase. Y sobre esto, los dos lenguajes teóricos pueden igualmente discurrir, con mayor o menor concreción o adecuación.

Pero si queremos ampliar o desarrollar la explicación del problema, tenemos que abordar, en un segundo momento, los temas generales de la diferencia de prestigio entre de un lado, el trabajo manual y la educación técnica y la educación académica clásica, así como el tema de escolarización de las clases o estamentos sociales. Respecto al primer tema, por lo que se leyó en los puntos anteriores se sabe que los dos lenguajes pueden hablar, pero el -funcionalismo no ofrece sino nociones y preposiciones simples y descriptivas, mientras que el marxismo dispone de una teoría elaborada y sistematizada susceptible de dar cuenta de muchos aspectos percibidos del fenómeno. En cuanto al segundo tema, el de la escolarización de las clases sociales, o de los distintos estamentos, el funcionalismo se reduce a balbuceos sobre las desventajas sociales y los obstáculos a la igualdad de oportunidades. En cambio el marxismo tiene mayores pretensiones.

En un nivel todavía más general, el desarrollo de la explicación llega a involucrar el tema del proceso de

desarrollo y diferenciación de las estructuras sociales. Hemos visto que el funcionalismo entraña una teoría del cambio social y de sus resultados, en términos de mayor especificación funcional y diferenciación estructural. Pero representa un modelo supremamente formal y abstracto. En este aspecto, el marxismo tiene las ventajas de considerar la dinámica social como autogenerada y basada en una teoría concreta de la acumulación capitalista.

Por todo ello para hacer ahora un amplio análisis del contexto general de la escolarización de las minorías populares de los INEM, y de esta misma escolarización en ese contexto, haremos uso o tendremos como fondo principalmente, a aquellos análisis marxistas. De este modo, superaremos los escuetos planteamientos de aquellos dos elementos metodológicos (problema e hipótesis), en una amplia teoría, o explicación inicial de esa escolarización de las minorías populares, que debe de hacer una mayor funcionalidad metodológica, en la próximas etapas de la investigación.

2. En la declinante fase económica actual, a lo largo de la cual en Colombia donde un Estado de crecientes funciones económicas ha desplegado sus políticas de diversificación de la educación, se ha observado por lo

menos inicialmente una notable acumulación. Y dentro de las condiciones de dependencia de ésta última se ha generado una peculiar estructura de clases. En efecto en ella, la más elevada e insalvable barrera se erige entre de un lado, los mal llamados "sectores marginales", toda vez que surgen del mismo proceso de desarrollo dependiente, y de otro, el conjunto de las clases y fracciones de clases, claramente ubicables dentro de los espacios definidos por las relaciones de producción y sus condiciones, este conjunto que configura el comunmente denominado "sector moderno", sufre no obstante, y en comparación con las sociedades de mayor acumulación, hondas diferenciaciones, expresadas en términos económicos, ideológicos y políticos.

En lo económico, son grandes las distancias entre los grados de explotación, los niveles de ingreso y luego de consumo, y muy particularmente para los "técnicos y mandos medios", respecto a las fracciones superiores integradas por "profesionales", así en los últimos años el fenómeno de desempleo y subempleo hayan reducido esas diferencias entre estos dos conjuntos pequeño-burgueses.

En lo ideológico las marcadas diferenciaciones se manifiestan en los grados y formas de participación al saber social, por lo tanto también en los niveles y tipos

de educación, con sus correspondientes efectos en materia de prácticas ideológicas. Asimismo se manifiestan en la opresión cultural, en términos de prestigio, exclusión, desprecio sociales. Pero desde otro punto de vista, y en el sector moderno, puede decirse que la ideología y los valores dominantes campean sobre todo el espacio social, lo cual vale decir que la clase obrera, y las clases sociales participan o están ampliamente sometidas a esta ideología y a estos valores.

En lo político, las características son la concentración en unas pocas oligarquías del poder político del Estado, la naturaleza de hecho muy restringida de la democracia formal, y el autoritarismo que impregna las relaciones jerárquicas constituidas en las distintas instituciones o aparatos. En el plano de las alianzas de clases, lo destacable es la necesidad en que están las burguesías de conseguir el apoyo de las clases medias, y en cierta medida de la clase obrera, con el fin de establecer y de reproducir su hegemonía, apoyo que en determinada coyuntura puede regateársele.

3. Todo eso plantea una situación general en que se hace muy gravosa la dominación que padecen las clases populares y en cierta forma las fracciones inferiores de la pequeña burguesía y en que ipso/facto se produce una violenta, aunque sorda y difícilmente contenida reacción.

En estas circunstancias, y desde el punto de vista marxista, la movilidad social, o desplazamiento ascendente puede concebirse como una manifestación de las contradicciones y lucha de clases, o mejor puede concebirse a ésta como la causa eficiente de aquella, viviendo los "mutantes", su desplazamiento social como el escape hacia niveles más soportables, sino carentes del todo, de dominación y opresión social. Supone también esta situación, que el fenómeno de transgresión de las barreras de clase, por su fuerza que es función de la misma profunda diferenciación social, tiende a recorrer su máxima trayectoria y a no quedarse en niveles intermedios, produciendo, por así decirlo, una motivación hacia el logro máximo en los transgresores.

Por lo demás una rápida acumulación, o desarrollo económico, crea condiciones para el desplazamiento social, suprimiendo y creando lugares de clases, niveles y status como dirían los funcionalistas. Es así como en Colombia que en la década de los sesenta y principios de los setenta se desarrolló a un ritmo considerable, se produjo un gran desplazamiento del campo a la ciudad, o sea una movilidad geográfica, doblada necesariamente de otra de carácter social, hacia la más la veces "marginalidad". Se puede agregar entonces que el desarrollo capitalista dependiente estructuralmente

suprime más lugares de clase, en el campo de los que crea en la ciudad. Se produjo también en esta época en Colombia un desarrollo relativamente importante, y como ya se dijo, correctamente previsto, de ciertos niveles intermedios de las nuevas pequeñas burguesías, observándose igualmente el proceso contradictorio, analizado por N. Poutlanzas, de calificación/descalificación del trabajo productivo y del intelectual.

4. Respecto al sistema o aparato educativo y a su relación con las clases sociales, la situación en Colombia es bien distinta a la de Francia y los demás países desarrollados.

En este país la escolaridad obligatoria no lo es sino teóricamente y para los cinco años de primaria. De hecho como en muchos lugares y en especial en las zonas rurales, no existen más que escuelas ofreciendo dos o tres años de estudios, una buena proporción de la población, que es lógicamente popular, no cursa siquiera estos cinco años de primaria. Por otra parte, y sobre todo en este caso en las ciudades, existe un notable sector público donde se escolarizan casi exclusivamente la burguesía y las fracciones superiores de la pequeña burguesía. De allí que en Colombia no cabe la posibilidad

de hablar de escuela única, ni de fantasear ilusiones ideológicas sobre funciones de unificación.

Más allá de los cinco años de primaria, se entra absolutamente en el reino de la escolaridad voluntaria. Y los hijos del pueblo que se proponen continuar estudios, y cuando existen materialmente los establecimientos escuelas, se enfrentan a estas dos alternativas: Entrar en un colegio público muy barato, pero también selectivo, en razón de la demanda elevada y de los exámenes de ingreso, o bien entrar en un colegio privado por lo regular menos exigencia académica, pero con un mayor costo.

A nivel medio, o post-primaria, se encuentran también Instituciones similares a las que configuran el segmento "Profesional" de la primera red de Baudelot y Establet, y cuyos títulos no permiten el acceso a la educación superior. Como es lógico, en ellos se escolarizan esencialmente los hijos de las fracciones inferiores de la pequeña burguesía ("clases medias bajas") y de las clases populares, siendo que en comparación con hijos de esta misma procedencia social que prosiguen estudios de bachillerato, ellos suelen ser los menos "capaces académicamente" y motivados, y los más urgidos de conseguir un empleo, o sea los más sensibles a los costos de oportunidad. En este campo las principales

instituciones son las públicas del SENA, y aquellas privadas que ofrecen cursos de comercio, secretariado, y otros afines.

En el ámbito de la educación superior, donde en los últimos años el sector privado ha llegado a superar al público, la situación es algo análoga a la parte de la secundaria representada por los bachilleratos. Allí, existe el sector público que es igualmente barato y muy selectivo, pero sólo una parte del sector privado es muy costosa y de buen nivel académico. La otra parte, casi se equipara en costos para los estudiantes al sector público, pero sus niveles académicos son mediocres. Los hijos de las clases populares y fracciones inferiores de la pequeña burguesía entran más bien en el sector público y en la segunda categoría de los establecimientos privados. Y los hijos de la burguesía, y ello sobre todo últimamente, se valen del privilegio del dinero para estudios en los establecimientos privados de mayor **prestigio**.

Dado todo esto, y a propósito de la relación entre las clases sociales y el aparato educativo colombiano, podemos precisar las características diferenciales así:

1. La separación entre las clases populares y la burguesía, que en Francia se opera según Baudelot y

Estatalet, en el seno mismo del aparato escolar, podría decirse que en Colombia es más bien externa: El pueblo que prácticamente no se escolariza, y la burguesía (y las clases medias altas), que son las únicas en escolarizarse totalmente, o en una proporción alta. No obstante, las minorías afortunadas de origen popular que logran hacer estudios post-primarios, suelen escolarizarse principalmente en el sector público (El SENA, los colegios y universidades públicas).

2. El principal factor inmediato que explica el nivel y tipo de escolarización de las clases populares, es material: la existencia de establecimientos escolares, o sea de una oferta educativa concreta y el costo educativo para el estudiante, incluyendo en una medida que no creemos decisiva, el costo de oportunidades.

3. Lo anterior no excluye desde luego, la influencia adversa de los factores socio-lingüísticos que pueden intervenir en contra de estas clases populares en los exámenes de admisión en los establecimientos de bachillerato y de educación superior más selectivas y apetecibles por dichas clases, en razón de su bajo costo.

Pero contrarrestan los efectos de estos factores socio-lingüísticos dos circunstancias: En primer lugar, la

politización de los establecimientos públicos, de nivel medio y superior, y las correlativas interrupciones académicas, tuvieron como consecuencia un menor interés por parte de las clases adineradas por aprovechar este tipo de establecimientos, a pesar de su buen nivel académico; Por lo que las clases populares en estos casos, quedan con menos competencia, y así lo que sus "desventajas socio-lingüísticas" no tienen como manifestarse. En segundo lugar, al ser estos estudiantes de origen popular una "minoría selecta", en cuanto a condiciones intelectuales y de carácter, también tienden a ser neutralizados los efectos de dichos factores.

4. Tenemos pues que en Colombia, la reducida franja de las clases populares, que consiguen romper el cordón de 1 quinto año de primaria, se esforzarán por entrar en la educación menos costosa, luego la pública, con la firme voluntad de no detenerse a medio camino. No obstante, parte de la misma tendrá que contentarse con el callejón sin salida universitaria. El flujo de los candidatos a la mutación social correrá primero hacia los establecimientos públicos de bachillerato tradicional, pero no podrá dejar de llegar también a las puertas de los INEM. Porque ciertamente en Colombia, la educación técnica y vocacional sufre una sensible desvaloración, donde se reflejan las barreras entre el trabajo manual y

el intelectual. En efecto, si la valoración social de un tipo de educación es función de la clase social que escolariza y contribuye a reproducir, así como de la distancia que separa esta clase de las demás, y si la educación tradicional universitaria, con su apéndice medio, se ha relacionado ante todo con las clases dominantes, y la técnica con las clases dominadas y explotadas, necesariamente en un país como Colombia donde son extremas las diferencias sociales, grandes deben ser también las diferencias de prestigio entre la educación académico tradicional y la teórica. Y las tendencias recientes a la masificación universitaria, y al desempleo y subempleo de los diplomados de la educación superior no han alterado sustancialmente esta situación.

5. En la década de los 60, durante la cual se ideó y terminó plasmándose el proyecto INEM, la acumulación capitalista propia de aquel periodo, estaba produciendo efectivamente una diferenciación de la estructura del trabajo, que beneficiaba a los espacios de los llamados "Técnicos y mandos medios", y si bien se previó correctamente en términos relativos, para los años 80, el desarrollo de estos espacios, o sea la proporción de estos asalariados respecto a la totalidad de la fuerza de trabajo, otras previsiones no se hicieron, ni se podían haber hecho. En particular, no se previó la larga

recesión iniciada a mediados de la década siguiente, con sus efectos sobre los niveles de empleo, como tampoco el acelerado crecimiento de la matrícula a nivel medio y superior. Por lo tanto, menos se previeron los efectos combinados de los dos hechos anteriores que son el desempleo y subempleo de los bachilleres de toda índole y egresados de la educación superior y la caótica competencia que se hacen entre sí. Con mayor razón se ignoraba como se sigue ignorando, la estructura ocupacional que saldrá consolidada del proceso de transición actual hacia una nueva fase del desarrollo capitalista caracterizado por nuevas tecnologías y nuevas "potencias intelectuales" incorporadas a la producción.

Pues bien, como se dijo desde un principio, el proyecto INEM apareció ciertamente como una oferta de progreso social restringida hecha a sectores populares (fracciones inferiores de la pequeña burguesía, clase obrera, e incluso a sectores "marginados").

Esta posibilidad de escolarización fue naturalmente aprovechada, pero de inmediato, y dentro de una coyuntura de luchas sociales particulares, se disparó en los INEM un movimiento victorioso que les despejó a las minorías populares escolarizadas en ellas el camino hacia la universidad. Ya se dijo que en los términos de las

teorías de N. Poulantzas, ese efecto consolidaba los INEM en el lado intelectual, o "red S.S." de la división escolar; y podemos agregar que desde el punto de vista de las teorías funcionalistas del cambio, supondría cierta regresión en la especificación funcional y diferenciación estructural de la institución educativa. Esa rápida y violenta reacción se explica en las condiciones estructurales colombianas por la fuerza de las contradicciones sociales causantes de la propia fuerza y exasperación de los fenómenos de desplazamiento social, y no podía deberse naturalmente a ninguna situación adversa de las demandas de "técnicos y mandos medios", puesto que no habían egresados todavía bachilleres de los INEM, y antes por el contrario, los discursos oficiales presentaban como muy favorable aquella demanda.

Pero intentemos analizar, en un plano más empírico, la forma como unos factores significativos podrían influir en la época inicial de los INEM, sobre aquella "motivación hacia el logro social máximo", producto esencialmente de la clase social y de sus determinaciones estructurales, y que tiende a llevar a los estudiantes INEM a la universidad con el fin de llegar a las posiciones sociales autorizadas para las carreras largas. Consideremos la posibilidad de "empleo medio", la posibilidad de "empleo profesional" y la relación entre los status de los "técnicos y mandos medios" y los de

los " profesionales" (o grado de diferenciación estructural entre las fracciones de la pequeña burguesía donde se ubican los "técnicos y mandos medios" y aquellos donde se ubican a su vez los "profesionales").

Las posibilidades de "empleo medio", como tampoco las de "empleo profesional" eran directa y personalmente comprobadas por las minorías escolarizadas en los INEM. Pero los primeros se las publicitaban como muy halagueñas, y los segundos eran generalmente conocidos como excepcionalmente deseables. La relación de "status" inclinaba mucho a favor de los profesionales, antes por ser el de éstos muy alto que el de aquellos muy bajo. En esas condiciones, los factores "empleo medio" en tanto que percibido, tendía más bien a mellar aquella motivación y las probabilidades de salida hacia la universidad. Pero, los factores "empleo profesional" y "relación de status social" actuaba como sobre determinación positiva de dicha motivación.

En el periodo posterior, durante el cual por una parte, se manifiesta el fenómeno de sobreeducación, por lo tanto de desempleo y subempleo de bachilleres, tecnólogo y profesionales, y por otra, se van conociendo las posibilidades e ingreso efectivo de los bachilleres INEM en la Universidad, Cuál es el estado de estos factores y

cómo actúan?.

Según datos estadísticos nuestros no publicados y referentes a Medellín, aproximadamente la misma proporción, al rededor de un 40% de egresados de los INEM y de la demás educación media académica han ingresado a la Universidad en el período de 1974-76.

Otras investigaciones o estimaciones son coincidentes, con estos datos. Este ingreso no ha sido dificultado por la formación recibida, que para los investigadores patrocinados por el FER, MEN, y BIRD como referencias ya suministradas) es hasta la mejor de todas. Ahora bien, aquellos datos nuestros nos permiten precisar que una mayor proporción de bachilleres INEM escogen carreras cortas (40% vs 30% con diferencia estadísticamente significativa) con lo cual parecieran enrolarse por la vía indirecta prevista desde un principio, hacia el mercado laboral intermedio. Claro que, y según datos nuestros también pero muy fragmentarios y frágiles, una determinada proporción de estos bachilleres cursan una segunda carrera las más veces largas. El tipo de la segunda carrera reduce necesariamente aquella diferencia porcentual, sin que se pueda afirmar a ciencia cierta aunque ello sea muy probable, que desaparezca.

Por lo tanto, bien parece que de hecho en este segundo periodo de plena operación de la institución, los

bachilleres INEM han logrado eliminar toda discriminación respecto al bachiller tradicional, en cuanto al viático académico recibido y al anhelado acceso a la universidad. Y el conocimiento de estas circunstancias reales tienden a reforzar la voluntad de progreso social de las nuevas promociones de estudiantes. Por lo demás, la igualización de las oportunidades de estudios superiores no puede ocultar el mayor esfuerzo y determinación de los sectores populares, puesto que deben superar mayores obstáculos, en particular económicos.

Pasando al empleo de los bachilleres INEM, la investigación del FER y otras entidades da un fallo escueto _e inapelable?-. "Los INEM no parecen haber cumplido el propósito específico para el cual fueron creados", es decir que no diferencien de los bachilleres tradicionales respecto a nivel de participación laboral (antes están en desventaja en esto) a experiencias ocupacionales (no acceden en mayor proporción a los espacios ocupacionales intermedios), ni consecuentemente a estructura salarial. Sin embargo, los datos nuestros tomados de egresados de un período más amplio que el de esa otra investigación, nos da elementos de juicio para mayores matices. Nos dicen que los bachilleres INEM consiguen más rápidamente su primera ocupación, pero también permanecen menos tiempo en ella, y en general

cambian más de ocupación; que si su participación laboral general no es mayor a la de los bachilleres sí parece que ocupan puestos de trabajo "intermedios" con una levemente mayor frecuencia que éstos últimos, observándose no obstante, notables diferencias entre áreas. Es así como en el extremo inferior estaban en el momento de la encuesta, un 23% de bachilleres académicos ocupando puestos de trabajo intermedios en consonancia con los objetivos iniciales del proyecto, y en el extremo superior un 72% de bachilleres comerciales en una posición ocupacional similar. Entre estos dos extremos estaban los industriales con un 29%, y los de promoción social con un 50%.

Por su interés especial, reproducimos a continuación un cuadro estadístico completo tomado de la "evaluación de logros ocupacionales" muestra.

TIPOS DE EMPLEO	PARA PRIMER EMPLEO		PARA SEGUNDO EMPLEO	
	BACHILLERES INEM	OTROS BACHILLERES	BACHILLERES INEM	OTROS BACHILLERES
Ocupaciones inferiores a los de objetivos ocupacionales INEM	38%	36%	24%	34%
1.Ocupaciones inferiores a las de obreros calificados	25%	26%	20%	23%
2.Obreros calificados	13%	10%	14%	11%
Ocupaciones concordantes con obje- tivos ocupacionales INEM	52%	57%	60%	62%
3.Producción industrial: -Técnicos, Supervisores de producción, Técnicos unidades servicios de produc- ción.	17%	8%	22%	9%
4.Mandos medios administrativos. Ocupaciones equivalentes a téc- nicas y tecnólogos en adminis- tración, comercio y banca	35%	49%	38%	53%
Ocupaciones superiores a los de objetivos ocupacionales	9%	7%	6%	4%
	100%	100%	100%	100%
	240	103	111	56%

Este interés para los efectos nuestros se recoge en las siguientes tres series de observaciones:

1. La mitad o más de los egresados de los INEM se ubica en ocupaciones "intermedias", como las prescritas por los objetivos iniciales de esta institución, aunque esta proporción sería más bien inferior a la de los bachilleres clásicos, y el proceso de movilidad ocupacional tiende a aumentar las proporciones sin cambiar su importancia relativa. Pero otro aspecto muy notable y no descubierto por otra investigación, es que de un lado, si bien en el proceso industrial, los niveles de participación en puestos "intermedios" es más bien baja (en promedio menos de 20%), aquí la diferencia es doble a favor de los bachilleres INEM, siendo que la movilidad ocupacional mejora aún más esta situación, y de otro lado, por el contrario en la esfera administrativa y los momentos no productivos del ciclo general de acumulación (comercio, banca) los logros ocupacionales específicos (desarrollo de actividades laborales intermedias) son mayores que en la esfera de la producción industrial (35% y 38%) pero significativamente menores que los de los demás bachilleres. Por lo demás, el proceso ocupacional tiende a reforzar estas situaciones. Todos estos hechos son por cierto fáciles de interpretar.

2 En las ocupaciones superiores a las intermedias y donde supuestamente entran más fácilmente aquel 40% o más de bachilleres (tanto INEM como académicos) que pasan por la universidad, la proporción de bachilleres INEM afortunados tiende a ser más bien superior a la de los bachilleres académicos, manteniéndose en un nivel sorpresivamente bajo (9% y 6%). Adicionalmente, inesperado también es la tendencia a la disminución al transcurrir el proceso ocupacional.

Respecto al subempleo, este cuadro no es exento de ambigüedad, pero autoriza la conclusión general de que es grande dicho subempleo. Es ambiguo o no concluyente en el caso de las "ocupaciones concordantes con los objetivos ocupacionales de los INEM", por cuanto los simples bachilleres INEM ubicados en ellas estarían también en una situación normal, pero no así quienes entre ellos tengan además estudios universitarios. En este estarían sufriendo subempleo.

Pero donde todo está muy claro es en las "ocupaciones inferiores a las de los objetivos ocupacionales de los INEM". Observamos que la proporción de bachilleres (o eventualmente graduados de la educación superior de toda clase así subempleada es muy alta (38% y 24% para los bachilleres INEM, y 24% y 34% para los demás

bachilleres), así tienda a disminuir al pasar el tiempo y producirse cambios de ocupaciones. Se ve así mismo que estos últimos factores tienden a invertir la situación inicial donde no hay prácticamente diferencias entre los dos tipos de bachilleres, en otra donde surge una desventaja contra los bachilleres académicos.

La investigación muestra sobre logros ocupacionales, de donde sacamos el anterior cuadro, tiene otros datos que me recen ser tratados a colación aquí. En particular, miden una evidente mayor movilidad social, o desplazamiento de lugar es de clase, intergeneracional para los bachilleres INEM. Este hecho es evidente por cuanto, y así no sean claramente superiores sus éxitos ocupacionales, al proceder socialmente desde más lejos, necesariamente debe ser más larga su trayectoria social. Claro que este ascenso social podría conseguirlo igualmente con el bachillerato tradicional. Otro hecho de interés es la influencia de la clase social en la consecución de empleo, relativamente notoria en países como Colombia donde mantienen mucha importancia para dicha consecución, la recomendación y las referencias personales. Necesariamente mayor es el peso de este factor desfavorable para los bachilleres INEM con menos recursos de esta naturaleza, en un período como el actual de alto desempleo. De suerte que y sea dicho de paso, las

llamadas evaluaciones de los INEM con fallas irrevocables no les hacen plena justicia a estos últimos, al no tener en cuenta estas circunstancias, así como el hecho de que iniciamos una etapa de transición donde está surgiendo una nueva estructura ocupacional, cuya fisonomía definitiva todos ignoramos.

Al examen de datos estadísticos de las últimas páginas, nos llevo, recordemó slo, el intento de apreciar el estado y la forma como en el período de pleno funcionamiento de los INEM, la posibilidad de "empleo medio" y de "empleo profesional", así como la relación entre sus correspondientes status sociales, actúan en pro "motivación hacia el logro máximo" de las minorías populares escolarizadas en las escuelas comprensivas colombianas.

Al respecto, podemos decir que el acceso a "empleos intermedios" ha sido notable para los simples bachilleres INEM y los que cursaron estudios superiores, pero sin que ellos puedan percibir un privilegio diferencial, respecto a los demás bachilleres. Podemos también afirmar que reducida ha sido su acceso a "empleos profesionales", incluso naturalmente para quienes tienen estudios superiores, siendo que en este aspecto su situación no es peor la contraria, a la de los demás

bachilleres con estudios universitarios.

Todo esto unido a otros datos de procedencia diversa, hacen pensar que pudo haberse reducido la diferencia entre el status social derivado de los "empleos medios" y el de los "empleos profesionales," pero más por el deterioro de este último que por el mejoramiento de aquel.

En síntesis y a primera vista, pareciera que la situación ha evolucionado en un sentido favorable al logro de los objetivos económicos y sociales iniciales del proyecto INEM, haciendo relativamente más atractiva la salida al mercado laboral de "técnicos y mandos medios" e inhibiendo en alguna medida la voluntad de progreso social vía la universidad, y particularmente las carreras largas. Sin embargo, si pensamos en la situación general de desempleo y subempleo que afecta tanto a los simples bachilleres como a los tecnólogo y profesionales, y a la competencia que éstos últimos les hacen en sus propios espacios ocupacionales a los anteriores, y los penúltimos los antepenúltimos.

Si pensamos además en lo que se dijo sobre la reducción del costo de oportunidad, la función de parqueadero y sobre la teoría del crecimiento de la demanda educativa

en una situación de sobre educación, podemos creer que el deseo de estudios universitarios sigue siendo tan recio en nuestras minorías populares que continúan escolarizadas en las escuelas comprensivas colombianas, así la esperanza en un gran futuro social asegurado, se trueque cada vez más en la conciencia de que el título universitario no es sino una mejor arma en la lucha que será menester seguir librando.

4. DISEÑO TECNICO O METODOLOGICO

En este anexo se presentan con la precisión técnica que creemos necesaria para la apreciación de todas las características de la investigación, los distintos elementos que inicialmente diseñados y elaborados, han encauzado y determinado el proceso de dicha investigación en la esfera empírico-estadística.

4.1 ESTRUCTURA

Al tener ésta investigación de carácter no experimental el propósito de describir mediante comparación recíproca, los bachilleres INEM y los bachilleres clásicos, y accesoriamente los bachilleres técnicos, así como el propósito de explicar por qué se escoge un tipo de bachillerato en lugar del otro, y ello con un número relativamente grande de variables y metodologías complejas, no se hace imprescindible metodológicamente el planteamiento de un problema general, con su correlativa hipótesis.

La función metodológica de éstos factores fué sustituida siempre por la explicitación de los propósitos de conocimiento, transcritos en un capítulo inicial del informe y a veces nuevamente enunciados y desarrollados a la cabeza de los capítulos de resultados. Además en el caso del uso para fines explicativos del llamado en inglés "Path Analysis", la sustitución la realiza un Modelo Teórico Hipotético o inicial, que sufrirá en el transcurso del análisis, modificaciones que presentamos a continuación. En ese modelo, las variables se ubican unas respecto de otras, de izquierda a derecha, según un principio de anterioridad-posterioridad temporal, en cuanto a su operación real o bien lógica. Cada flecha denota una hipotética relación y su sentido; y es

evidente que podría dar lugar a uno o varios problemas o hipótesis. Pero como está bien claro que el "Path Analysis" (Análisis de Rutas o Senderos) tiende a establecer la existencia de redes causales, cuantificando la influencia directa e indirecta de las variables-causas sobre las variables-efectos. Sobra insistir en la inutilidad metodológica de plantear expresamente problemas y formular hipótesis, en este caso del proceso explicativo.

4.2 VARIABLES Y SUS CARACTERISTICAS

Se presentan y describen en este capítulo las variables que integran el diseño metodológico de la presente investigación. El orden de presentación de las mismas, corresponde al de su aparición en los capítulos del cuerpo del informe en que se analiza e interpreta la información estadística producida. En cuanto a las características, se señalan para cada variable la naturaleza metodológica, el nivel de medición y en cierta forma también los procedimientos de medición. Pero precisemos qué sentido le damos a estas tres características.

Al hablar de la naturaleza metodológica de las variables, nos referimos a la ubicación y papel de las mismas dentro de una estrategia y estructura de análisis. Los términos

de "Variable Dependiente" y "Variable Independiente" designan precisamente esta naturaleza metodológica. Como las terminologías en ésta materia no están totalmente unificadas, optamos por el uso según el caso, de la de M. Rosenberg ("The Logic of Survey Analysis") y la de F. Kerlinger y E. Pedhazur ("Multiple Regression in Behavioral Research"). Pero en realidad, solo en las tablas trivariadas, con dos o tres variables nominales cabe utilizar un término propiamente de M. Rosenberg, y se trata del de "Variable de Especificación", puesto que la intención es ver si una relación original varía según las categorías de una tercera variable que hacemos entrar en el análisis. Respecto a la terminología de Kerlinger y Pedhazur, se trata de aquella que se aplica en el último capítulo de resultados, y donde se recurre al llamado método de "Path Analysis".

La definición de las variables según el nivel de medición, se hace lógicamente de acuerdo a la bien conocida teoría lógico-matemática de los niveles de medición. Se verá que la mayoría de ellas son nominales (de categorías), pero se encuentran algunas de proporciones, y también algunas consideradas como "Pre-orden" (Variables de categoría ordenadas). Lo destacable es que para el "Path Analysis", y con el fin de poder tratarlas como cuantitativas (de intervalo o

proporciones) se le ha asignado a una variable dicotomizada ("Sexo") una codificación "Dummy" (1 y 0), y otras dos ("Situación académica de hermano(a)s, y Actitud padres.") se descomponen (1) respectivamente en dos y tres variables "Dummy". Además, dos variables "Pre-orden" (Clase social del padre" y "Rendimiento académico en primaria") se trataran también en dicho "Path Analysis" como cuantitativas, utilizando como valores numéricos los códigos asignados a las categorías, en un orden ajustado a la jerarquización de las mismas. Es notable que una variable con la misma denominación, se utiliza según el momento con distintas formas de medición.

En cuanto a los procedimientos de medición, nos limitamos a indicar, en el caso de las variables propiamente nominales, el nombre de las categorías definidas, precisando cuando son "Dummy", el código correspondiente a sus dos categorías, cuando las variables son de proporciones precisamos la unidad de medición; y para todas las variables indicamos también la referencia en el formulario aplicado, de los items que han servido para recoger los datos correspondientes.

(1) Una de n categorías se descompone en n-1 variables "Dummy".

4.2.1. Lista y caracterización de las variables

1. Tipos de bachilleratos: (3 formas de medición).

1a. Variable independiente, nominal de tres categorías:

"Bachilleres clásicos", "Bachilleres técnicos",
"Bachilleres INEM"; Referencia a formularios Cap. IV,
numeral 20.

2a. Variable independiente, nominal de dos categorías:

"Bachillerato INEM", "Otros". Referencia a formularios
Cap. IV, numeral 20.

3a. Variable dependiente, efecto y endógena ("Path
Analysis") nominal, "Dummy", de dos categorías:

"Bachillerato INEM (1), Otros (0) Referencia a
formularios Cap. IV, numeral 20.

2. Niveles Educativos de los Progenitores (Padres): (2
formas de medición).

1a. Variable dependiente (1), nominal (pre-orden) de tres

categorías: "Educación primaria o menos", "Educación
secundaria incompleta y completa", "Educación
superior incompleta y completa. Referencia a formulario:
Cap. II, numeral 5.

(1) Estas y otras variables son consideradas en algunos
capítulos como dependientes no por la naturaleza de las
relaciones que los une a otras variables, sino por
motivos formales-estadísticos (la manera de calcular los
porcentajes en las tablas de contingencia).

2a. Variable dependiente, nominal de nueve categorías:
"Algún estudio", "Primaria incompleta", "Primaria completa", "Secundaria incompleta", "Secundaria completa", "Superior incompleta", "Superior sin título", "Superior con título", "Estudios de postgrado".
Referencia a formulario: Cap. II, numeral 5.

3. Niveles Educativos de los Progenitores (Madres): (2 formas de medición).

1a. Variable dependiente, nominal (pre-orden) de tres categorías; "Educación primaria o menos", "Educación secundaria incompleta y completa", "Educación superior incompleta y completa". Referencia a formulario; Capítulo II, numeral 5.

2a. Variable dependiente, nominal de nueve categorías:
"Ningún estudio", "Primaria incompleta", "Primaria completa", "Secundaria incompleta", "Secundaria completa", "Superior incompleta", "Superior sin título", "Superior con título", "Estudio de post-grado".
Referencia a formulario: Cap. II, numeral 5.

4. Areas Cursadas: (1 forma de medición).

Variable independiente, nominal de cuatro categorías
"Area académica", "Area industrial", "Area comercial", "Promoción social". Referencia a formulario; Cap . IV, numeral 21.

5. Duración de la Escolaridad Total de los Progenitores (Padres): (1 forma de medición).

Variable dependiente, independiente, causa, exógena (Path Analysis), de proporciones (unidad de medición: año de estudio). Referencia a formulario. Cap. II, numeral 6.

6. Duración de la Escolaridad Total de los Progenitores (Madres): (1 forma de medición).

Variable dependiente de proporciones (unidad de medición: año de escolaridad). Referencia a formulario: Cap. II, numeral 6.

7. Situación de Estudio de Hermano(a)s: (3 formas de medición).

1a. Variable dependiente, independiente, nominal de tres categorías: "Alguno(a)s hermano(a)s habiendo cursado o cursando bachillerato clásico, o Educación Superior Larga", "Alguno(a)s hermano(a)s habiendo cursado o cursando bachillerato diversificado o Educación superior corta", "Ningún hermano(a)s en estas situaciones". Referencia a formulario: Cap. II, numeral 11

2a. Variable dependiente/independiente, endógena (Path Analysis), "Dummy" de dos categorías: "Alguno(a)s Hermano(a)s habiendo cursado bachillerato clásico o Educación superior larga" (1), "Otras situaciones" (0).

Referencia a formulario: Cap. II, numeral 11.

3a. Variable dependiente/independiente, endógena (Path Analysis), "Dummy" de dos categorías: "Alguno(a)s hermano(a)s habiendo cursado o cursando bachillerato diversificado o Educación superior corta" (1), "Otras situaciones" (0). Referencia a formulario: Cap. II, numeral 11.

8. Clase Social del Padre: (3 formas de medición).

Esta variable se construye intentando operacionalizar el concepto de clase social de N. Poulantzas.

1a. Variable dependiente, independiente, nominal (pre-orden) de tres categorías: "Obreros calificados o menos", "Empleados, técnicos, profesionales y similares", "Pequeños y medianos industriales y empresarios de sector comercial y servicios, altos ejecutivos y similares" (son agrupaciones de las nueve categorías de la forma de medición siguiente). Referencia a formulario: Cap. V, numeral 7.

2a. Variable dependiente, nominal de nueve categorías; "Vendedores ambulantes y similares", "Obreros no especializados, jornaleros agrícolas y similares", "Obreros semi-especializados o calificados y similares", "Obreros calificados y similares" (estas cuatro

categorías corresponden a la primera de la forma anterior); "Empleados de todos los sectores sin ejercicio de autoridad vendedores de almacenes, vendedores y similares", "Técnicos, supervisores, mandos medios administrativos, artesanos, comerciantes de empresas familiares, maestros y similares", "Profesionales independientes, profesionales asalariados sin responsabilidad administrativa", (estas tres últimas categorías corresponden a la segunda de la forma anterior); "Pequeños y medianos industriales y empresarios de los sectores comerciales y servicios, con personal asalariado no familiar" , "Altos ejecutivos del sector público y privado y similares" (estas dos categorías, corresponden a la última de la anterior forma). Referencia a formularios Cap. II, numeral 7.

3a. Variable dependiente/independiente, efecto causa, endógena (Path Analysis), pre-orden, considerada como cuantitativa para los efectos del "Path Analysis". Los códigos de las categorías: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, **8**, 9, son tomadas como valores numéricos. Referencia a formulario: Cap. II, numeral 7.

?. Carga Familiar del Padre: (1 forma de medición).

Variable dependiente en tablas donde está cruzada con variable(s) nominal(es), variable dependiente/independiente, efecto-causa, endógena en "Path Analysis";

de proporciones (unidad de medición: persona a cargo).
Referencia a formulario: Cap. II, numeral 9.

10. Sexo de los Bachilleres: (2 formas de medición).

1a. Variable dependiente, nominal dicotomizada de dos categorías: "Masculino", "Femenino". Referencia a formulario: Cap. I, numeral 2.

2a. Variable independiente, causa exógena en "Path Analysis"; nominal, "Dummy": "Masculino" (1) , "Femenino" (0). Referencia a formulario: Cap. I, numeral 1.

11. Edad de los Bachilleres: (1 forma de medición).
Variable dependiente, de proporciones (unidad de medición: año). Referencia a formulario: Cap. I, numeral 1.

12. Tipo de Escuela Primaria: (2 formas de medición).

1a. Variable dependiente, nominal de cuatro categorías: "Escuelas públicas" , "Escuelas privadas religiosas", "Escuelas privadas laicas", "Otros tipos". Referencia a formulario: Cap. III, numeral 18.

13. Rendimiento Académico en Primaria: (1 forma de medición).

Variable dependiente, variable dependiente/
independiente, efecto/causa, endógena (Path Analysis);

Como se ve por la pregunta y alternativas de respuesta utilizadas para medir ese rendimiento, la medición puede tener un carácter subjetivo, pero para los efectos nuestros goza de una validez aceptable (1); a las alternativas de la pregunta formulada se les asignan estos códigos: 1, 2, 3, 4, 5, considerados como valores numéricos. Referencia a formulario: Cap. III, numeral 19.

14. Modalidad Cursada: (1 forma de medición).

Variable independiente, nominal de ocho categorías: "Ciencias y Matemáticas", "Humanidades", "Electricidad", "Química Industrial"; "Construcciones", "Contabilidad", "Secretariado", "Comunidad". Referencia a formulario: Cap. IV, numeral 21.

15. Coincidencia entre el Bachillerato Estudiado y el Deseado: (1 forma de medición).

Variable dependiente, independiente, nominal, dicotomizada de dos categorías: "Si", "No". Referencia a formulario: Cap. II, numeral 13.

16. Tipo de Bachillerato Deseado: (1 forma de medición).

Variable dependiente/independiente, nominal de tres
Cap. II, numeral 14.

(1) I. Puryear utiliza este procedimiento de medición en la investigación referida en la bibliografía.

categorías: "Bachillerato clásico", "Bachillerato técnico", "Bachillerato INEM". Referencia a formulario.

17. Razones de la Escogencia del Bachillerato Cursado: (1 forma de medición).

Variable dependiente, independiente, nominal de cuatro categorías: "Económicas-Costo Estudios", "Obtención posterior de empleo más fácil", "Imposibilidad de conseguir ingreso a otro colegio", "Otras razones". Referencia a formulario: Cap. II, numeral 15.

18. Deseos de los Padres al ingresar el hijo al bachillerato, respecto a lo que deben hacer al terminar los estudios secundarios: (5 formas de medición).

1a. Variable dependiente, independiente, nominal de 5 categorías: "Que el hijo entre a trabajar ya", "Que el hijo haga estudios superiores largos", "Que el hijo haga estudios superiores cortos", "Que el hijo trabaje y haga estudios superiores largos", "Que el hijo trabaje y haga estudios superiores cortos", "Ningún deseo percibido". Referencia a formulario: Cap. II, numeral 16.

2a. Variable dependiente, independiente, nominal de 4 categorías: "Que el hijo entre a trabajar ya", "Que el hijo haga estudios superiores cortos o trabaje más estudios superiores cortos", "Que el hijo haga estudios superiores largos o trabaje más estudios superiores

largos", "Ningún deseo percibido". Referencia a formulario: Cap. II, numeral 16.

3a. Variable dependiente/independiente, efecto/causa, endógena (Path Analysis), "Dummy" de dos categorías: "Que el hijo entre a trabajar ya" (1), "otras alternativas" (0). Referencia formulario; Cap, II, numeral 16.

4a. Variable dependiente/independiente, efecto/causa, endógena (Path Analysis), "Dummy" de dos categorías: "Que el hijo haga estudios superiores largos con o sin trabajo" (1), "Otras alternativas" (0), Referencia a formulario: Cap. II, numeral 16.

5a, Variable dependiente/independiente, efecto/causa, endógena (Path Analysis); "Dummy"; 2 categorías: "Que el hijo haga estudios superiores largos con o sin trabajo" (1), "Otras alternativas" (0). Referencia a formulario: Cap, II, numeral 16.

19. Grado o Nivel de Ingreso al INEM: (1 forma de medición).

(En cuadro Anexo)

Variable dependiente, nominal dos categorías; "Ingreso en 1, 2, 3, 4 grado", "Ingreso en 5 y 6 grado". Referencia a formulario: Cap. IV, numeral 21,

20. Epoca del Grado: (2 formas de medición).

1a. Variable de especificación, nominal (pre-orden) de 4 categorías: "1974-1975", "1976-1977", "1978-1979", "1980-1981". Referencia formulario: Cap. IV, numeral 25.

2a. Variable de especificación, nominal dos categorías: "1974-1977", "1978-1981". Referencia a formularios Cap. IV, numeral 25.

4.3. INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS

El instrumento reproducido que viene a continuación es parte del formulario general que se aplicó para recoger los datos requeridos por el conjunto de investigaciones realizadas sobre el mismo tema general, con idénticas unidades empíricas de estudio (caso por ejemplo de varias sub-investigaciones efectuadas sobre el INEM de Medellín), o comunidades empíricas distintas (por ejemplo, este mismo subtema, "escogencia de un tipo de bachillerato", tratado por separado según la ciudad: Medellín, Manizales o Cartagena).

Los puntos o preguntas del instrumento general, correspondientes al objeto de La presente investigación, no venían lógicamente siempre unas tras de las otras en el formulario general. Por ello, donde se hicieron recortes se colocaron puntos suspensivos.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

FACULTAD DE EDUCACION.

Centro de Investigaciones Educativas. - QUIENES ENTRAN AL INEM DE
(CIED) MEDELLIN Y POR QUE?

F 1 Para bachilleres.

I. DATOS PERSONALES DEL ENCUESTADO

1.- Cuál es el año de su nacimiento?-----

2.- Sexo----- 1. H ----- 2. M

3.....

4.....

II. DATOS SOBRE LA FAMILIA DEL ENCUESTADO

5.- Cuál es el nivel educativo alcanzado por su PADRE? MADRE?

- | | | | |
|---|---|-------|-------|
| 1 | - Nunca asistió a la escuela | ----- | ----- |
| 2 | - Primaria incompleta | ----- | ----- |
| 3 | - Primaria completa | ----- | ----- |
| 4 | - Secundaria incompleta | ----- | ----- |
| 5 | - Secundaria completa | ----- | ----- |
| 6 | - Univ. o Ed. Sup. Incompleta | ----- | ----- |
| 7 | - Univ. o Ed. Sup. completa sin título | ----- | ----- |
| 8 | - Univ. o Ed. Sup. completa con título | ----- | ----- |
| 9 | - Estudios postgrado (con o sin título) | ----- | ----- |

6.- Cuántos años en total estudiaron, su PADRE?-----

su MADRE?-----

7.-Describa el principal trabajo de su Padre (o del jefe de su familia) en el momento de INGRESAR en el bachillerato (clásico, técnico, o diversificado), o el último trabajo del mismo, si hubiera fallecido o estuviera desempleado en aquellas fechas:

Denominación de la ocupación:-----

Funciones o actividades:-----

Si el padre (o jefe de familia) fuera propietario o copropietario de una pequeña empresa, indicar el número de familiares que trabajaban en la empresa y el número de trabajadores extraños.

No familiares: ----

No extraños ----

8...

9 - Cuál era el número de personas a cargo de su padre (o del jefe su familia) en el momento de INGRESAR al bachillerato? 1.

10...

11 - Existía, en el momento de su INGRESO al bachillerato, 2 uno o más hermano(s), haciendo o habiendo terminado:

---- 1 - Bachillerato clásico o educación superior larga?

---- 2 - Bachillerato diversificado o educación superior corta?

1. Las personas que viven bajo el mismo techo, menos el padre.

2. Son posibles varias respuestas

____ 3 - Ningún hermano (a) en estas situaciones?

12...

13 - El bachillerato estudiado, era el que usted hubiera deseado estudiar al terminar la primaria?

1 - Sí _____ Pasa al punto 16

2 - No

14 - (Si la respuesta es NO), Cuál era el bachillerato que deseaba estudiar?:

15 - (Para esos mismos que contestaron "No" al punto 13), Cuáles fueron las razones de la escogencia efectiva?: _____

16 - Sentía usted, en el momento de INGRESAR en el bachillerato, un claro deseo de sus Padres, de que al terminar este, pudiera usted:

____ 1 - Entrar a trabajar ya?

---- 2 - Hacer estudios superiores cortos?

---- 3 - Hacer estudios Universitarios largos?

---- 4 - Trabajar y hacer estudios superiores cortos?

____ 5 - Trabajar y hacer estudios superiores largos?

____ 6 - Ningún deseo sentido?

17...

III. DATOS SOBRE ESTUDIOS PRIMARIOS DEL ENCUESTADO:

18 - Cuál era el tipo de escuela donde cursó usted la mayor parte de la primaria?

- _____ 1 - Escuela pública
- _____ 2 - Escuela privada religiosa
- _____ 3 - Escuela privada laica
- _____ 4 - Otras

19 - Basándose usted en sus notas de primaria se calificaría como habiendo sido:

- _____ 1 - Uno de los peores
- _____ 2 - Inferior al promedio
- _____ 3 - Igual al promedio
- _____ 4 - Superior al promedio
- _____ 5 - Uno de los mejores

IV. DATOS GENERALES SOBRE ESTUDIOS SECUNDARIOS DEL ENCUESTADO:

20 - Cuál es el tipo de bachillerato que obtuvo usted?

- _____ 1 - Bachillerato clásico _____ Pasar al punto 23
- _____ 2 - Bachillerato técnico _____ Pasar al punto 22
- _____ 3 - Bachillerato INEM _____ Seguir

21 - (Sólo para bachilleres INEM). Precise Ud,:

Area cursada:-----

Modalidad cursada:----- Pasar a punto 23.

Nivel o curso al que entró en el INEM:-----

22...

23...

24...

25 - En qué año finalizó Ud. sus estudios de bachillerato?-----

4.4 POBLACION Y MUESTRA

4.4.1 Población

La población y la muestra de la presente investigación es el resultado de la agrupación de las tres muestras utilizadas en Medellín, Manizales y Cartagena, las cuales por lo demás constan de unas estructuras muy complejas. Al incluir en la muestra estas tres ciudades, escogidas "intencionalmente", se determina en ella una fase inicial; y si bien la selección no fue aleatoria, pensamos que estas tres ciudades conforman un "Cluster" representativo del conjunto de los INEM del país y de su contorno educativo medio. Se sigue describiendo la muestra global de este trabajo y su población, examinando sucesivamente las poblaciones y muestras de Medellín, Manizales y Cartagena.

4.5 POBLACION Y MUESTRA DE MEDELLIN.

4.5.1 Población.

La población en su forma más general está integrada por todos los adolescentes o personas que en los Municipios del Valle de Aburrá (Medellín, Bello, Copacabana, Girardota, Envigado, Itagui, Sabaneta, La Estrella, Caldas) se graduaron de bachilleres en los años 1974, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981. Ahora

bien como la muestra consta de una estructura estratificada, por lo demás muy compleja se puede lícitamente hablar de sub-poblaciones que son las siguientes:

- 1 Sub-poblaciones de egresados de cada modalidad y cada año del INEM de Medellín. (8 modalidades, y 8 años o sea 64 sub-poblaciones).
- 2 Subpoblaciones de los Bachilleres clásicos.

Como quiera que en este estrato general, la muestra tuvo dos fases: 1a. Elección de una muestra de colegios y 2a. Elección de bachilleres graduados, estamos en presencia de una población intermedia de los establecimientos de bachillerato clásico de los municipios indicados, que por lo demás fue estratificada en establecimientos públicos y establecimientos privados, Como en la primera fase quedaron elegidos 9 establecimientos públicos y 15 privados, y son 8 años contemplados, tenemos sólo en este caso 192 sub-poblaciones finales.

3 Sub-poblaciones de bachilleres técnicos. Se tomaron por separado los bachilleres Industriales, Comerciales y de Promoción Social, el proceso muestral consta aquí también de dos fases. Como además se escogieron 1 establecimiento de industrial, 1 de promoción social y 4 comerciales, tenemos en total (6 establecimientos y 8

años) 48 poblaciones de bachilleres técnicos. Se echa de ver por lo tanto, que el total de poblaciones finales es de 304, Distribuidas por municipio y tipos de establecimientos, van a continuación los establecimientos de Bachillerato del Valle de Aburra.

TIPOS DE ESTABLECIMIENTOS	MEDELLIN	BELLO	COPACABANA	GIRAROTA	ENVIGADO	ITAGUI	SABANETA	ESTRELLA	CALDAS	TOTAL
De Bachillerato Clásico(Público)	66	10	4	2	5	5	1	2	2	97
De Bachillerato Clásico(Privado)	113	11	2	2	9	7	4	1	1	150
De Bachillerato Industrial	3	-	-	-	-	-	-	-	-	3
De Bachillerato Comercial	11	1	-	-	1	1	-	1	1	16
De Bachillerato Promoción Soc.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
INEM	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
T O T A L E S	195	22	6	4	15	13	5	4	4	268

Nota :Los datos se tomaron del anuario Estadístico de Antioquia 1981.

Este otro cuadro brinda datos cuantitativos sobre las poblaciones, aunque no son totalmente desfasados:

TIPOS DE BACHILLERATOS Y MODALIDADES	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	TOTALES
Clásicos Oficiales	3081	3682	4283	5551	4867	5413	6748	5423	39.048
Clásicos no oficiales	4254	5116	5947	6798	7588	8405	8684	8305	55.097
Técnicos Industriales	68	123	264	306	330	271	217	224	1.803
Técnicos Comerciales	176	274	339	380	375	359	291	403	2.597
Promoción Social	-	43	-	48	70	9	46	-	216
TOTALES	7579	9238	10833	13083	13230	14457	15986	14355	98761
INEM Modalidad Ciencias y Matemáticas	17	16	51	100	69	64	89	99	505
INEM Modalidad Humanidades	NHP	10	47	50	29	36	64	54	290
INEM Modalidad Electricidad y Electrónica	28	30	68	137	107	57	47	71	545
INEM Modalidad Química Industrial	34	35	40	25	24	32	37	37	264
INEM Modalidad Construcción	NHP	NHP	16	38	33	30	63	110	290
INEM Modalidad Contabilidad	23	30	55	81	77	54	36	40	396
INEM Modalidad Secretariado	7	13	33	37	36	29	18	32	205
INEM Modalidad Comunidad	11	19	50	38	51	22	32	25	248
TOTALES INEM	120	153	360	506	426	324	386	468	2.743
TOTALES GENERALES	7699	9348	11193	13591	13656	14781	16372	14823	101504

FUENTE: Anuarios Estadísticos de Antioquia y Actas de Grado INEM - Archivo.

4.5.2 Muestra.

La muestra elaborada es de probabilidades, estratificada, parcialmente bi-fásica y no proporcional. Se utilizan cinco criterios de estratificación y como ya se mencionó las sub-muestras correspondientes a los diversos tipos de bachilleres distintos a los del INEM se definieron de acuerdo con un mecanismo de dos fases; por lo cual esta muestra ostenta una estructura notablemente compleja. Los cinco criterios de estratificación son:

1. Años de egreso (1974, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981).
2. Tipos de bachilleres. (INEM, Industrial, Comercial, Promoción Social, Clásico).
3. Solamente para los bachilleres INEM (8 modalidades).
4. Solo para los bachilleres distintos a INEM; los colegios efectivamente encogidos: 24 colegios de bachillerato clásico, 1 colegio Industrial, 1 colegio (o programa) de Promoción Social; 4 colegios comerciales.
5. Solo para bachilleres clásicos; el tipo jurídico de establecimiento (público y privado).

La muestra inicialmente diseñada o muestra teórica, consta de 304 estratos (lo mismo que poblaciones), estableciendo un número de 7 casos o sujetos por encuestar en todos los estratos con bachilleres INEM ($7 \times 64 = 448$), y de 2 en todos los demás estratos con bachilleres no INEM ($2 \times 240 = 480$). Por lo tanto la muestra total teórica fue de 928. O bien porque no habían egresados en algunos casos en los primeros años, o bien por que a veces fue materialmente imposible completar el cupo previsto de encuestas.

En cuanto al levantamiento de las muestras, se partió de las listas de colegios del Valle de Aburrá, facilitadas por las autoridades educativas departamentales. Con estas listas se escogieron aleatoriamente (tablas de números aleatorios) los establecimientos que se reseñan en el último cuadro. Luego, tanto para estos establecimientos como para el INEM, se obtuvieron en las administraciones de los mismos, las listas de los egresados por años y modalidades. En el caso de esta última entidad, con el fin de levantar allí mismo y de forma aleatoria las muestras estipuladas, y se tomó nota de las direcciones tomadas por los egresados seleccionados. En realidad, y en razón de las previstas dificultades para localizar a los bachilleres egresados hasta de nueve años de graduados, seleccionaba de una

vez entre un 20% y un 30% de sujetos adicionales. Después de localizado cada bachiller seleccionado, cosa que en un promedio de un 25% de las veces no se lograba, los encuestadores los citaban para aplicarles el cuestionario. Muchas veces la aplicación del formulario se hizo en grupo, y en alguna ocasión se le entregó al sujeto para que lo diligenciara en su casa. La proporción de los reemplazos que hubo que practicar, en razón de la dificultad para encuestar a los bachilleres, fue como se dijo de un 25% aproximadamente.

MUESTRA TEORICA Y MUESTRA REAL DE BACHILLERES INEM

AÑOS		1.974		1.975		1.976		1.977		1.978		1.979		1.980		1.981	
M.TEORICA Y REAL																	
MODALIDADES																	
RAMAS		MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR
ACADEMICA	1.Cienc.y Mat.	7	2	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6
	2.Humanidades	7	NHP	7	2	7	6	7	2	7	0	7	7	7	7	7	7
INDUSTRIAL	3.Elec.y Elec trónica	7	1	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	4.Química In dustrial	7	7	7	0	7	1	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	5.Construc ciones	7	NHP	7	NHP	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6
COMERCIAL	6.Contabilidad	7	5	7	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	7.Secretariado	7	2	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
PROMOCION SOCIAL	8.Comunidad	7	7	7	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	2
Total		56	24	56	35	56	49	56	51	56	49	56	56	56	56	56	49
Total		448	369														

NOTA. N.H.P. significa " no hay población o egresados ".

	1974		1975		1976		1977		1978		1979		1980		1981	
MUESTRA TEORICA Y REAL COLEGIO	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT
16.Inst.Ant.de Educación	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
17.José María Córdoba	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
18.Colegio calasanz Nocturno	NHP	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
19.Sup.de Medellín diurno	NHP	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
20.Colegio Teresiano	NHP	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
21.José Zuleta	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
22.Sup.de Medellín Nocturno	NHP	2	NHP	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
23.Ter. Ntra. Sra.Candelaria	NHP	2	NHP	2	NHP	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
24.La Enseñanza	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Industrial																
25.Antonio Mesa	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	2	2	2	2
Comerciales																
26. cefa	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
27.Esc.de Cial Prac.	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2
28.Lic.Cial.CBTA	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2
29.Inst.Téc.Bto.Cial.	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Promoción Social																
30.Cefa	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
TOTAL	347 480															
NOTA.NHP Significa " no hay población o egresados"																

MUESTRA REAL Y MUESTRA TEORICA DE OTROS BACHILLERES

AÑO MUESTRA TEORICA Y REAL COLEGIO	1974		1975		1976		1977		1978		1979		1980		1981	
	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT
1.Liceo Antioqueño	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2.Idem San Javier	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3.Liceo Javiera Londoio	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4.Liceo Dptal.Mixto Cristo Rey	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	2	2	2	2
5.Idem Germán Medina A.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
6.Idem Santo Domingo Savio	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	2	2	2	2	1	2
7.Idem de Copacabana	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8.Consejo de Itagüí	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	2	2	2	2
9.Idem Bernardo Arango Macías	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
PRIVADOS																
10.Colegio Santa Clara de Asís	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
11.Normal de Nuestra Señora de Lourdes	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
12.Colegio Femenino Anexo U.P.B.	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	NHP	2	2	2	1	2	2	2
13.Colegio Nuestra Sra. del Rosario Chiquinquirá	-	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	-	2
14.Colegio Ferrini	NHP	2	NHP	2	NHP	2	2	2	0	2	2	2	0	2	0	2
15.Colegio Corazonista	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2

4 . 6 P O B L A C I O N Y M U E S T R A D E M A N I Z A L E S

4.6.1 Población

La población en su aspecto más general está representada por todos los adolescentes o personas que en las ciudades de Manizales, Villa María y Neira se graduaron de bachilleres en los años 1978, 79, 80, 1981. Ahora bien, como la muestra tiene una estructura estratificada, por lo demás compleja se puede lícitamente hablar de sub-poblaciones que son las siguientes:

1 Sub-poblaciones de egresados de cada modalidad y cada año del INEM de Manizales, Baldomero Sanín Cano (7 modalidades y 4 años, o sea 28 sub-poblaciones sólo con el INEM).

2 Sub-poblaciones de los bachilleres clásicos. Como en este estrato general la muestra tuvo dos fases: 1a. Elección de una muestra de colegios y 2a. Elección de bachilleres graduados, estamos en presencia de una población intermedia de los de los establecimientos de bachillerato clásico de las ciudades indicadas, y de unas sub-poblaciones finales de bachilleres (8 establecimientos y 4 años o sea 32 sub-poblaciones).

3 Sub-poblaciones de bachilleres técnicos. La consideración sobre la doble fase es también válida aquí; y aquí veremos 4 sub-poblaciones finales (1 establecimientos y 4 años).

4 Sub-poblaciones de bachilleres pedagógicos. Otra vez es válida aquí la consideración sobre la doble fase, y también en este caso nos resultaron 4 sub-poblaciones (1 establecimiento y 4 años). Vemos que en total tenemos 68 sub-poblaciones. El procedimiento **utilizado** para levantar las muestras finales y las condiciones en que ella se hizo necesario ni hubiera sido muy fácil obtener el número de casos sujetos de cada sub-población y de la población general. No obstante respecto a establecimientos de educación media que gradúen bachilleres ofrece la siguiente estadística:

Tipos de establecimiento según naturaleza bachillerato.

Manizales-Villamarfa-Chinchiná-Neira-Total

De bachillerato clásico (Públicos y Privados).	70	2	4	1	77
De bachillerato Técnico (Industrial y Comercial, Públicos y privados)	8	1	-	-	9
De bachillerato Pedagógico.	3	-	1	1	5
Diversificado (Inem).	1	-	-	-	1
T O T A L E S.	82	3	5	2	92

4.6.2 Muestra.

La muestra elaborada es de probabilidades, estratificada y no proporcional.

Se utilizaron 4 criterios de estratificación, y las submuestras correspondientes al conjunto de los bachilleres distintos a los del INEM se definieron de acuerdo con un mecanismo de dos fases. Por todo ello, esta muestra ostenta una estructura notablemente compleja. Los criterios de estratificación son éstos:

1. Año de grado (1978-1979-1980-1981).
2. Tipos de bachilleres (INEM, Técnicos, Clásicos, Pedagógicos).
3. Modalidades (sólo para los bachilleres INEM):
Ciencias y Matemáticas, Humanidades, Química Industrial, Metal Mecánica, Contabilidad, Secretariado, Comunidad).
4. Para los bachilleres no INEM otro criterio es el colegio elegido en una primera fase. En los bachilleres clásicos tenemos: Instituto Universitario, Instituto Mariscal Sucre, Divina Providencia, Isabel la Católica, Perpetuo Socorro, Instituto Manizales, Nueva Generación Católica de Cristo. Los bachilleres técnicos son: Instituto San Rafael. Los bachilleres pedagógicos son: Normal

Nacional de Varones. En total tenemos 68 estratos, con una muestra teórica de 5 sujetos referida a los bachilleres INEM y una de 4 para los demás tipos de bachilleres, por lo que la muestra teórica total es de 300 sujetos o casos. (190 bachilleres INEM, 128 bachilleres clásicos, 16 bachilleres técnicos, y 16 bachilleres pedagógicos). Pero la muestra efectivamente encuestada es algo inferior a la teórica, básicamente por la dificultad que hubo en la localización de los egresados de los establecimientos escolares.

En cuanto al levantamiento de las muestras, se obtuvo en la jefatura de enseñanza media de la Secretaría de Educación del Departamento una lista de todas las instituciones de las cuatro ciudades caldenses, y se escogieron aleatoriamente las instituciones que se indican en el cuadro anterior, previa confrontación de dichas listas con otra facilitada por Planeación Departamental. Luego, tanto para otros establecimientos como para el INEM, se obtuvieron listas de egresados por años, con el fin de levantar en el mismo establecimiento y de forma aleatoria (tablas de números aleatorios) las muestras definidas y apuntar las correspondientes direcciones dejadas por los egresados. Dadas las previstas dificultades para localizar a los bachilleres

escogidos se seleccionaba de una vez entre un **20%** y 80% más de casos. Después de localizado cada bachiller escogido, cosa que bastantes veces no se lograba, los encuestadores le citaban y le aplicaban el formulario, o se le entregaba para que lo diligenciara en su casa. La proporción de reemplazos que hubo que practicar por imposibilidad de localizar los sujetos representan alrededor de un 25%.

MUESTRAS TEORICAS Y REALES

MUESTRAS ACADEMICAS, TECNICAS Y PEDAGOGICAS DE MANIZALES

Años		1.978			1.979			1.980			1.981			TOTALES		
Muestra Teórica-Muestra Real		P	MT	MR	P	MT	MR	P	MT	MR	P	MT	MR	P	MT	MR
Tipo Colegio	Colegios															
Académicos	Instituto Universitario		4	3		4	4		4	4		4	4		16	15
	Instituto Mariscal Sucre		4	3		4	4		4	4		4	4		16	15
	Divina Providencia		4	3		4	4		4	4		4	4		16	15
	Isabel la Católica		4	4		4	4		4	4		4	4		16	16
	Perpetuo Socorro		4	4		4	4		4	4		4	4		16	16
Públicos	Instituto Manizales		4	4		4	3		4	4		4	4		16	15
y																
Académicos	Nuevo Gimnasio		4	4		4	4		4	4		4	2		16	14
Privados	Colegio de Cristo		4	2		4	4		4	3		4	4		16	13
Técnicos	Instituto San Rafael		4	4			4					4	4		16	16
Pedagógicos	Normal Nal.de Varones		4	4		4	4		4	4		4	4		16	16
T O T A L E S			40	35		40	39		40	39		40	38		160	151

MUESTRA DEL INEM DE MANIZALES

ANOS		1.978		1.979		1.980		1.981		TOTALES	
MUESTRA TEORICA-MUESTRA REAL		MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR	MT	MR
RAMA	MODALIDAD										
Area Académica	Ciencias y Matemáticas	5	5	5	5	5	5	5	5	20	20
	Humanidades	5	5	5	5	5	5	5	5	20	20
Area Industrial	Química Industrial	5	4	5	4	5	5	5	5	20	18
	Metalmecánica	5	5	5	5	5	5	5	5	20	20
Area Comercial	Contabilidad	5	4	5	4	5	5	5	5	20	18
	Secretariado.	5	5	5	3	5	5	5	5	20	18
Area Promoción Social.	Comunidad	5	5	5	5	5	5	5	5	20	20
T O T A L E S		35	33	35	31	35	35	35	35	140	134
TOTALES GENERALES		75	68	75	70	75	74	75	73	300	285

4.7 POBLACION Y MUESTRA DE CARTAGENA

4.7.1 Población

Con reservas justificadas por características de la muestra podemos decir que la población en su forma más general son todos los bachilleres que se graduaron en Cartagena, entre el año 1976 y el de 1982. Como la muestra consta de una estructura estratificada relativamente compleja, se configuran sub-poblaciones que son las siguientes:

1. Sub-poblaciones de egresados de cada modalidad y cada año del INEM de Cartagena (7 modalidades y 7 años o sea 49 sub-poblaciones.
2. Sub-poblaciones de bachilleres clásicos.

Como quiera que en este estrato general, la muestra tuvo dos fases (1a: Elección de una muestra de colegios y 2a: Elección de bachilleres graduados) estamos en presencia aquí de una población intermedia de los establecimientos de bachillerato clásico, que por lo demás fueron estratificados en establecimientos públicos y establecimientos privados. Como se escogieron tres colegios en cada una de estas dos categorías y son ocho años los contemplados, tenemos en materia de bachilleres clásicos 42 sub-poblaciones.

En razón de las grandes deficiencias de las estadísticas de las oficinas de planeación del Departamento de Bolívar (Cartagena) en cuanto a educación media clásica no hemos podido saber más que el número de colegios oficiales de la ciudad, en cambio se pudieron conseguir los datos exactos de los egresados de las distintas modalidades del INEM durante el período que nos interesaba.

El cuadro siguiente los recoge.

EGRESADOS POR AÑO Y MODALIDAD DEL INEM DE CARTAGENA

MODALIDAD	AÑO	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	Total
Ciencias y Matemáticas		24	85	94	70	109	18	108	608
Humanidades		26	35	46	36	39	36	21	239
Metalmecánica		46	41	44	43	39	75	108	396
Secretariado		-	8	13	10	13	17	25	86
Salud		-	8	11	-	-	-	-	19
Orientación Comunidad		10	12	7	14	9	118	9	79
Contabilidad		6	24	19	23	28	37	19	156
TOTAL		112	213	234	196	237	301	290	1583

4.7.2 Muestra.

La intención inicial era seleccionar al azar un número determinado de casos dentro de cada estrato de población, tal como se hizo en Medellín y Manizales, en cuyo caso se hubiera obtenido una muestra de población estratificada, parcialmente bi-fásica, y no proporcional. Pero la falta de recursos humanos y de tiempo para realizar el trabajo de campo, obligó de un lado a escoger los colegios más a mano, procurando que de acuerdo a la composición social del estudiantado, se diera una aceptable representatividad, y de otro a encuestar los egresados que más fácilmente se encontraban. Pero los encuestadores se esforzaron por llenar en cada estrato de la muestra el cupo previsto, cosa que no se logró plenamente; se ve por lo tanto que al final del proceso, la muestra tendía a convertirse en muestra de cuotas, conservando no obstante una cierta representatividad.

La muestra teórica es la siguiente:

COLEGIOS ACADÉMICOS Y MODALIDADES INEM	AÑOS							TOTAL
	1.976	1.977	1.978	1.979	1.980	1.981	1.982	
Colegio Público 1	2	2	2	2	2	2	2	14
Colegio Público 2	2	2	2	2	2	2	2	14
Colegio Público 3	2	2	2	2	2	2	2	14
Colegio Privado 1	2	2	2	2	2	2	2	14
Colegio Privado 2	2	2	2	2	2	2	2	14
Colegio Privado 3	2	2	2	2	2	2	2	14
Inem Modalidad Cien cias y matemáticas	2	2	2	2	2	2	2	14
Inem Modalidad Huma nidades	2	2	2	2	2	2	2	14
Inem Modalidad metal mecánica	2	2	2	2	2	2	2	14
Inem Modalidad secre tariado	2	2	2	2	2	2	2	14
Inem Modalidad salud	2	2	2	2	2	2	2	14
Inem Modalidad organi zación comunidad	2	2	2	2	2	2	2	14
Inem Modalidad conta bilidad	2	2	2	2	2	2	2	14
Totales	26	26	26	26	26	26	26	182

En la muestra real quedaron éstos colegios públicos:

Liceo de Bolívar, Colegio Normal Nuestra Señora del Carmen y el Colegio Juan José Nieto y otros colegios privados: Colegio La Esperanza, Colegio Eucarístico y Colegio Central.

La muestra de los bachilleres efectivamente encuestada en el cuadro siguiente:

Colegios Académicos y modalidad INEM	AÑOS							Total
	1.976	1.977	1.978	1.979	1.980	1.981	1.982	
Colegios Públicos (3)	0	3	3	1	1	4	2	14
Colegios Privados (2)	5	3	3	4	5	3	6	29
Inem mod.Ciencias y matemáticas	2	3	2	2	3	1	2	15
Inem mod.Humanidades	2	2	2	2	2	1	2	13
Inem mod.metalmecánica	2	-	2	-	-	2	2	8
Inem mod.Secretariado	-	-	-	-	2	2	1	5
Inem mod.Contabilidad	2	1	1	1	1	1	-	7
Inem mod.Salud	-	-	-	-	-	-	-	0
Inem modalidad Orga nización Comunidad	-	1	1	-	-	2	1	5
TOTALES	13	13	14	10	14	16	16	96

En cuanto al levantamiento de las submuestras, ya dijimos que nos alejaba de un sistema aleatorio aunque se procuró conservar su carácter representativo. Los colegios se escogieron intencionalmente, de tal forma que dos de ellos fueran de clase Alta, dos de clase Media, y otros dos de clase Media Baja o Popular. En cuanto a las muestras por colegio y año, se levantaron aleatoriamente a partir de las listas facilitadas por las instituciones, pero por falta de tiempo no se pudo insistir mucho en la localización de los egresados, y finalmente se encuestaban dentro de las muestras levantadas en una proporción mayor aquellos que se podían encontrar en las direcciones dejadas en el colegio, y se prestaban de inmediato a ser encuestadas.

Respecto a los egresados de los Inem, se aprovechó una reunión de antiguos alumnos que casualmente se celebró en las fechas en que estaba allá-uno de los encuestadores, y se aplicó encuesta a quienes estaban dispuestos a colaborar, y en la medida de las cuotas previstas.

5. ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Esta investigación trabaja con los datos consolidados de Medellín, Cartagena y Manizales. Es cierto que nosotros ANA ESTELLA GIRALDO DE VELEZ, LUZ MARLENY GAVIRIA MENDEZ y JAIME JARAMILLO CASTRO, estudiantes de Magister en Administración Educativa, fuimos llamados en principio (Dic. de 1982) a trabajar como co-investigadores en un trabajo similar al llevado a cabo en Medellín sobre el INEM "Baldonero Sanín Cano" de Manizales cuya investigación era responsabilidad del Centro de Investigaciones (CIED) de la U. de A. a cuya cabeza como director responsable aparece el Dr. Julio Puig Farras. Dicha invitación fue aceptada por nosotros y hecha la solicitud al Comité Técnico del C.I.E.D. éste nos autorizó el ingreso al citado proyecto. En la mencionada comunicación sustentamos que el trabajo de tesis se orientaría hacia el análisis de "Los Efectos Sociales" con lo cual buscábamos completar la investigación que ya había sido asumida por otro equipo en sus efectos ocupacionales y económicos.

Para ese momento el trabajo de campo ya había sido aplicado. En consecuencia nos dedicamos durante el primer semestre de 1983 a revisar dicho trabajo y a estudiar el manual de codificación . En coordinación con

el auxiliar de investigación Omar Arango, dimos inicio al trabajo de tabulación consistente en 300 (trescientos) formularios aplicados en los diferentes colegios de Manizales y que comprendía Instituciones Académicas Públicas, Privadas, Técnicas y Pedagógicas.

Para 1984 nuestra misión consistió en recolectar información sobre los INEM en aspectos tales como:

- Movilidad Social.
- Aspectos socio-económicos.
- Quienes ingresan al INEM.
- Número de egresados por año a nivel Nacional.
- Filosofía, plan y programas de estudio.
- Evaluación de matrícula año tras a año.
- Diferentes reformas a que ha sido sometido.
- Estructura operativa en diferentes áreas y modalidades.

Esta búsqueda de bibliografía sobre estos aspectos se hizo mientras se quedaba a la espera del procesamiento de datos por parte de la Dirección de Planeación de la U de A. para luego entrar a su interpretación y análisis.

Fue entonces cuando nuestro trabajo sufrió un cambio en cuanto al objetivo terminal de la investigación. El Dr. Julio Puig Farras como Director de la investigación nos propuso que asumiéramos el trabajo **del** consolidado

global de los INEM (Medellín-Manizales-Cartagena) y específicamente con la variable "Quiénes ingresan a los INEM y por qué?". Propuesta aceptada por el grupo.

De todas maneras como era necesario tener listo todo el trabajo para hacer el análisis respectivo nos dedicamos durante el año 1984 una vez recibidos los resultados del procesamiento de datos a aplicar las diferentes pruebas para cada uno de los cuadros. Fué así como bajo la dirección del Dr. Julio Puig Farras nos dedicamos a calcular manualmente y con ayuda del APPL II de la Facultad de Educación, las estadísticas consolidadas: Cuadro con distribución de frecuencias y sus correspondientes pruebas, muestra, medias, análisis de varianza, diferencia de medias y proporciones, etc.

Los análisis propiamente dichos y la interpretación de los datos vinieron ejecutándose desde finales de 1984 hasta mediados de 1986 a la vez que íbamos trabajando en relación con las partes conceptuales o generales de la investigación. Una vez revisados dichos materiales por el profesor se efectuaban las correcciones del caso y procedíamos a reeditarlos nuevamente.

Como nuestro trabajo era el análisis sobre el consolidado global de los INEM dependíamos para la

terminación del mismo, de la entrega de los proyectos de los otros coinvestigadores (Medellín-Manizales-Cartagena). Mientras tanto manteníamos contacto directo y frecuente con el Director de la tesis para conocer el estado de los otros proyectos e ir avanzando en nuestro trabajo de análisis global.

6. TECNICAS DEL ANALISIS ESTADISTICO

Respecto a técnicas descriptivas, en los cuadros con variables exclusivamente nominales aparecen distribuciones de frecuencias y coeficientes de contingencia. En aquellos que incorporan una variable cuantitativa (de intervalo o proporciones) se calcularán medias.

En materia de pruebas inferenciales, se usarán pruebas paramétricas y no paramétricas: F en ANOVA de una forma, o con una variable nominal y otra cuantitativa; prueba Z de diferencia entre proporciones, prueba T de diferencia entre medias, χ^2 .

Por las estructuras de la muestra; esta última prueba quedo prácticamente sin utilidad. También se aplicará unas escasas pruebas de intervalo de confianza.

1. COMPARACIONES ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES EN NUEVE NIVELES EDUCATIVOS

PADRES

NIVELES EDUCATIVOS DE PROGENITORES	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	BACHILLERES Clásicos	BACHILLERES Técnicos	BACHILLERES Inem	
1.Ningún estudio	2.0	1.6	2.7	2.3
2.Primaria Incompleta	25.2	22.6	29.2	27.2
3.Primaria completa	22.2	45.2	31.0	28.4
4.Secundaria incompleta	25.9	21.0	24.8	25.0
5.Secundaria completa	10.0	3.2	7.3	8.1
6.Superior incompleta	2.2	3.2	1.5	1.9
7.Superior sin título	2.7	0.0	0.7	1.5
8.Superior con título	8.6	1.6	2.2	4.7
9.Estudios de Posgrado	1.2	1.6	0.6	0.9
TOTALES	100.0(409)	100.0(62)	100.0(548)	100.0(1019)

MADRES

1.Ningún estudio	0.7	4.8	2.0	1.6
2.Primaria incompleta	24.9	34.9	28.2	27.3
3.Primaria completa	24.9	25.4	35.1	30.4
4.Secundaria incompleta	32.9	25.4	24.9	28.25
5.Secundaria completa	12.4	9.5	8.7	10.2
6.Superior incompleta	1.0	0.0	0.5	0.7
7.Superior sin título	0.3	0.0	0.2	0.2
8.Superior con título	2.9	0.0	0.4	1.4
9.Estudios de posgrado	-	-	-	-
TOTALES	100.0 (410)	100.0 (63)	100.0 (553)	100.0 (10261)

La mayoría de las diferencias entre proporciones de bachilleres clásicos,técnicos e Inem,cuyos padres tienen uno u otro nivel educativo no son significativas.Indicaremos las que lo son.

Estadísticas con Padres: X² general NA;Xa sin columna " bachilleres técnicos ",
p 0.5,coef.conv.19.Dif. prop.p .05: 222/.452,.222/.310,.452/.310,.100/.032,.027/.007,
.086/.016,.086/.0221.

Estadísticas con padres X² general NA.x2 sin columna. "bachilleres Técnicos" NA. dif prop. p <.5
.077/.480; .249/.349; .249/.351; .329/.254; .329/.249; .124/.087; .029/.004

2.COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM DE LAS DISTINTAS AREAS EN NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE

NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE	A R E A S				Total
	Académica	Industrial	Comercial	Promoción Social	
1.Ningún estudio	2.8	2.3	3.4	2.8	2.8 (15)
2.Primaria incompleta	22.8	32.2	32.2	31.0	29.5 (159)
3.Primaria completa	31.7	33.9	25.7	31.0	31.0 (167)
4.Secundaria incompleta	28.3	23.7	24.7	22.5	25.0 (135)
5.Secundaria completa	10.3	5.1	6.2	5.6	6.9 (37)
6.Superior incompleta	1.4	0.6	2.1	1.4	1.5 (8)
7.Superior sin título	0.0	0.0	1.4	2.8	0.7 (4)
8.Superior con título	1.4	1.7	2.7	2.8	2.0 (11)
9.Estudios de Posgrado	1.4	0.6	0.7	0.0	0.6 (3)
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	(145)	(177)	(146)	(71)	(539)

X NA

Dif.prop.p .05: .228/.322; .228/.332;.332/.322; .103/.051

4.COMPARACIONES ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES EN NUEVE CLASES Y FRACCIONES

DE CLASE

CLASE SOCIAL DEL PADRE	TIPOS DE BACHILLERES			Totales
	Bachilleres Clásicos	Bachilleres Técnicos	Bachilleres Inem	
1.Vendedores ambulantes y similares	1.6	1.7	3.7	2.7
2.Obrero no especializado,jorna lero agrfcola y similares	18.1	31.7	19.0	19.4
3.Obrero semicalificado y similares	5.7	3.3	11.5	8.7
4. Obrero calificado y similar	9.6	11.1	19.0	14.8
5. Empleado raso,vendedor, tendero y similar	24.0	15.0	18.1	20.3
6.Técnico,supervisor,mando medio,administrativo,artesa no,comerciante pequeño, maestro y similar.	27.6	31.6	21.4	24.5
7.Profesional aslariado e independiente sin cargo y similar	9.0	1.7	4.0	5.9
8.pequeño y mediano industrial comerciante	1.8	0.0	1.7	1.6
9.Alto ejecutivo del sector privado y público	2.6	3.3	1.6	2.1
T o t a l e s	100.(387)	100.(60)	100.(520)	100.(967)

Difer.prop.: p 05 : .181/.317;.090/.017;.016/.037;.057/.115;.096/.190;.240/.181
.276/.214;.090/.040;.317/.190;.033/.016;.316/.214

5. COMPARACIONES ENTRE LOS BACHILLERES INEM DE LAS DISTINTAS AREAS EN NUEVE

CLASES SOCIALES Y FRACCIONES

CLASE SOCIAL DEL PADRE	Académica	A R E A S Industrial	Comercial Social	Promoción	Totales
1.Vendedor ambulante y similar.	2.2	5.2	3.5	2.9	3.7
2.Obrero no especializado, jornalero agrícola y similar	14.2	20.2	24.1	14.7	19.0
3.Obrero semicalificado y similar	9.7	13.3	10.6	13.2	11.6
4.Obrero calificado y similar	17.9	23.1	14.2	19.1	18.8
5.Empleado raso, vendedor, tendero y similar	23.1	14.5	17.0	20.6	18.2
6.Técnico, supervisor, mando medio admto, artesano, comerciante pequeño, maestro y similar	23.1	18.5	24.1	20.6	21.5
7.Profesional asalariado e independiente sin cargo y similares	5.3	2.3	3.5	5.9	3.9
8.Pequeño y mediano industrial y comerciante	3.0	1.7	1.0	1.5	1.7
9.Altos ejecutivos del sector privado o público	1.5	1.2	2.0	1.5	1.6
Totales	100(134)	100(173)	100(141)	100(68)	100(516)

Dif. prop. p .05: .231/.145; .142/.241; .231/.145

6. COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM DE LAS DISTINTAS AREAS RESPECTO AL NIVEL DE SU INGRESO EN
EL ESTABLECIMIENTO Y EN TRES EPOCAS

AREAS	1.974/75			1.976/77			1.978/79			1.980/81		
	1	2	T	1	2	T	1	2	T	1	2	T
1.Académica	58.8	41.2	100%(17)	80.0	100.0	100%(30)	56.6	41.3	100%(75)	67.2	32.8	100%(58) (180)
2.Industrial	92.9	7.1	100%(14)	89.7	10.3	100%(39)	95.0	4.9	100%(61)	93.5	6.4	100%(62) (176)
3.Comercial	87.0	13.0	100%(23)	79.4	20.6	100%(34)	76.4	25.5	100%(51)	86.8	13.2	100%(53) (161)
4.Promoción Social.	80.0	20.0	100%(15)	92.8	7.1	100%(14)	67.9	32.1	100%(28)	95.4	4.5	100%(22) (79)
Total	79.7	20.3	(69)	84.6	15.4	(117)	74.0	26.0	(215)	84.1	15.9	(195) (596)

Diferencia entre proporciones p .05 :588/.929;.588/.870;.586/.950;.586/.746;.950/.746;.950/.679;.672/.935;
0.672/.935;.672/.868;.672/.954;.929/.950;.929/.935;.897/.935;.870/.746;.800/.679

7. RESEÑA HISTORICA DE LOS INEM

Las exigencias del desarrollo socio-económico colombiano a partir de 1950, determinaron la reforma y modernización del sistema educativo en todos sus niveles, como tendencia fundamental de las políticas del Estado; tal tendencia se enmarca en las exigencias de agencias internacionales y misiones asesoras del gobierno colombiano, así por ejemplo, la Misión Currie (1951) urgía el adiestramiento de personas para las labores intermedias entre administración y trabajo común en la moderna organización agrícola o industrial 1) y la conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, auspiciada por la Unesco y la OEA (Santiago de Chile 1962) acordaba realizar estudios sobre las necesidades de mano de obra calificada. De esta manera la planeación educativa empieza a institucionalizarse como política del Estado colombiano.

1) Levot, Ivon "Elementos para la historia de la Educación en Colombia en el siglo XX". Boletín de Estadística No 249. DANE, Bogotá, 1972.

En 1957 en el informe para el primer Plan Quinquenal para la educación, se hacía las siguientes recomendaciones: "En la jerarquía de los valores educativos se encuentra primero la formación del hombre y sólo en segundo lugar la del fabricante o productor, la del hombre económico y técnico. Pero jerarquía no es lo mismo que exclusivismo, y es indudable que a la educación secundaria le corresponde también, la formación de los cuadros medios profesionales del país y la especialización de las diversas destrezas que exigen las tareas concretas de la sociedad colombiana". 1) En ese año se había fundado el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), como innovación educativa ligada al proceso de la producción económica.

En 1958 durante la conferencia de Ministros de Educación en Lima, con participación de Gabriel Betancur Mejía por Colombia, se tomó la determinación de la modernización definitiva del sistema educativo, determinación acelerada por la decisiva coyuntura creada por la Revolución Cubana (1959) y que tomaría como réplica la Alianza para el Progreso (1961) de los países del área en el liderazgo de los Estados Unidos; uno de sus objetivos fue el de modernizar y extender la educación

1) "Proceso de la diversificación de la enseñanza en Colombia". Ministerio de Educación Nacional, División especial INEM, 1978 (Mimeo).

secundaria vocacional y técnica. Variadas necesidades de mano de obra calificada requería el desarrollo industrial del país, la reforma agraria y los planes de desarrollo social y la misma administración pública.

Durante el período del Frente Nacional, como resultado de la asesoría de la Universidad de New México, se le recomienda al gobierno colombiano la creación del Programa INEM como alternativa para el sistema de educación media existente. Se hace la primera solicitud de préstamo al Banco Mundial que condiciona a un estudio diagnóstico de la realidad socio-educativa: Programas, recursos financieros, disponibilidad actual y potencial de mano de obra, matrícula en primaria y secundaria, espacios físicos. El Banco Mundial y la Agencia Internacional de Desarrollo acordaron finalmente financiar la planeación e implementación del proyecto en 1963; se recomendaba que el currículo del nuevo programa se guiara por las directivas que postulaba el documento préstamo del Banco Mundial: Enfatizaba la formación vocacional como forma de nacionalizar el desarrollo de la fuerza de trabajo de calificación media. Los expertos de la AID después de realizado el estudio diagnóstico (1965) sugirieron adoptar para la reforma que se proyectaba, el concepto de la escuela

comprehensiva 1), que combinaba las funciones de las escuelas especializadas en un programa unificado. La escuela comprensiva tuvo origen en Estados Unidos a fines del siglo XIX bajo las presiones de la industria y el comercio y su papel era unir educación e instrucción, valores morales y preparación profesional antes que seguir la línea de las escuelas puramente técnicas francesas o alemanas de la misma época.

Posteriormente en 1967 el gobierno Colombiano solicita a la UNESCO de la AID la asesoría de técnicos; éstos en asociación con expertos colombianos iniciaron la planeación del sistema INEM, elaboraron el primer diseño. El diseño es estudiado por los expertos de la Oficina de Planeación de la Presidencia de la República asesorados por los técnicos Colombianos y extranjeros, doctores Gustavo Svenson, Ismael Vicente Mallana, Guillermo Fernández, Luis Delfin Insuasti y Cleyton Seeley. Reestructurados los nuevos proyectos fueron sometidos al Banco Mundial tomo condición para el primer empréstito, siendo ministro de educación Gabriel Betancur Mejía. El Banco sugirió la integración de un grupo de educadores colombianos creándose así el grupo pedagógico bajo la dirección del Dr. Luis Delfín Insuasty

1 Glenn F. Warner, experto de la AID sugería como modelo la escuela secundaria para Colombia la Comprehensive High School de E.U.

y que se estructuró en tres (3) secciones:

a. La de Currículo con dirección del Dr. Gabriel Ordoñez Bedillo y la asesoría del Dr. Augusto Olarte y el licenciado Ernesto Vera.

b. La de Especificaciones Educativas, para información arquitectónica, presidida por el Arquitecto René Corradine.

c. La de Manejo, responsabilizada de la preparación del personal docente, a cargo del Dr. Agustín Lombona.

Puestas en marcha las actividades del proyecto bajo la coordinación de la oficina administrativa para programas educativos conjuntos (OAPEC) se elaboraron los anteproyectos para su presentación en tercera oportunidad al Banco Mundial; éste otorga el préstamo para la construcción de **los** diez (10) primeros INEM en junio de 1967.

La planeación del currículo se inicia en abril de 1968 bajo la dirección de la OAPEC. Paralelamente la misión de la UNESCO elaboró un plan para formación, capacitación y perfeccionamiento docente de la educación de la Nacional, Antioquia y Valle los que recibieron asesoría de las Universidades de New México, Oklahoma y California coordinadas por la AID, para asegurar el rápido progreso de la educación dentro de la filosofía

INEM, preparar los primeros INEM y capacitar y orientar al personal docente, administrativo y de extensión. Durante 1969, un grupo de educadores de diversas regiones del país estuvieron en la Universidad de New México recibiendo entrenamiento sobre planeación, organización administrativa y académica de los nuevos institutos por parte de los inspiradores de la filosofía que se pretendía implementar y del modelo pedagógico implícito en el proyecto; así se creó el cuadro Directivo-Administrativo de la enseñanza media diversificada del país y de cada uno de los institutos.

En 1968 el gobierno nacional creó el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE); por el decreto 2394 del 16 de Septiembre se le asignó la administración y responsabilidad de la subgerencia pedagógica y arquitectónica. El 20 de Noviembre de 1969 el presidente Carlos Lleras Restrepo, el ministro Octavio Arizmendi Posada expiden el decreto 1962 por el cual se establece la enseñanza media diversificada en el país "para atender a la mayor demanda de educación media y a la necesidad de mejorar su calidad en consonancia con las modernas tendencias educativas y necesidades del país" 1)

Decreto 1962, del 20 de noviembre de 1969.

Los primeros 10 INEM (Barranquilla, Bogotá-Kennedy, Bucaramanga, Cali, Cúcuta, Medellín, Pasto, Santa Marta, Cartagena, Montería) empezaron a funcionar entre 1970-1971: el 7 de abril de 1970 el presidente inauguró y puso en funcionamiento el primer instituto en Ciudad Kennedy de Bogotá, el "Francisco de Paula Santander"; los nueve restantes (Armenia, Bogotá-Tunal, Ibagué, Manizales, Neira, Pereira, Popayán, Tunja, Villavicencio) entre 1972-1973. Esta obra significó inversión de 500 millones de pesos de los cuales la mitad con crédito externo garantizado por el Banco Interamericano de reconstrucción y fomento (BIRF); se proyectó una matrícula inicial de 40.000 alumnos en una jornada; 80.000 futuros en dos jornadas.

El plan de estudios fue reglamentado mediante decreto No 363 de Marzo de 1970. Rápidamente sufrió un cambio según el decreto 1085 de 1971 que establecía: "El bachiller en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada se cursará en un lapso de 6 años (12 semestres) distribuidos en tres ciclos: el primero comprende los dos primeros cursos y corresponde al ciclo de Exploración Vocacional; el segundo los cursos tercero y cuarto correspondiente al ciclo de orientación vocacional en las ramas de bachillerato académico en las ramas de bachillerato académico, industrial, comercial, agropecuario y de promoción social; el tercero

comprende el quinto **y** sexto curso correspondiendo al ciclo de Orientación Ocupacional en donde el alumno hace selección de una de las siguientes modalidades: Humanidades, Ciencias **y** Matemáticas, Construcciones, Química Industrial, Metalmecánica, Electricidad **y** Electrónica, Secretariado, Auxiliar de Contabilidad, Agropecuaria, Salud, Organización de la Comunidad **y** Hogar" 1).

En 1978, el ministro Rafael Rivas Posada sanciona la resolución No 130 de Enero 23, por la cual se realiza un rediseño del currículo de los INEM e ITAS motivado por un estudio evaluativo de 1975. Este es el que rige actualmente. Tales cambios en el currículo se explican por las presiones que se han efectuado a fin de realizar otros objetivos como el de facilitar el acceso a la Universidad del egresado INEM. El Decreto 363 de 1970 se acoplaba a las prescripciones de encaminar un amplio sector del estudiantado hacia el mercado de trabajo o hacía carreras intermedias; de esa manera implicaba un sistema de evaluación caracterizado por la flexibilidad y la selectividad, pues, el título de bachiller exigía un promedio de calificaciones que no regía para todos los que podían egresar del INEM para el mercado de trabajo; el decreto 1085 de 1971 y la

1) Decreto 1085 de 1971.

resolución 130 de 1978 cambiarían el contenido de promoción y tenderían a reforzar y unificar el núcleo común de las asignaturas del currículo con el fin de facilitar la accesibilidad de los bachilleres INEM de todas las modalidades a la Universidad.

Paralelamente a la implantación de los INEM en las principales capitales de departamentos, se fueron creando los Institutos Técnicos Agrícolas (ITA) que contemplaban el mismo currículo diversificado por zonas agropecuarias; esta innovación hundía sus raíces legales en el decreto de 045 1962 que proyectaba la educación diversificada para la Escuela Secundaria frente a la Académica Tradicional. Mediante el Decreto 603 de marzo de 1966 se convirtieron las escuelas normales agrícolas de Paipa (Boyacá), Buga (Valle) y Lórica (Córdoba) en Institutos Técnicos Agrícolas; en 1969 se crearon los ITA de Pamplona (Norte de Santander) y Valsálize (Cundinamarca) y por último los de Espinal (Tolima) en 1973 y de Sonsón (Antioquia) en 1979. Estos Institutos Técnicos Agrícolas dependían de la Subgerencia Pedagógica del ICCE como lo instituyó el Decreto 1962 de 1969 creador de la Enseñanza Media Diversificada. En 1976 por medio del Decreto 088 del 22 de Enero pasaron a depender del Ministerio de Educación Nacional conjuntamente con los INEM, situación que continúa en la actualidad.

El sistema INEM representó una gran innovación. dentro de la Educación Colombiana y ha operado como motor de la modernización del Sistema Educativo en su nivel secundario; así los decretos 080 de 1974 y el extraordinario 088 de 1976 reestructura el sistema educativo, extendieron la diversificación a todo el sistema y enfatizaron los niveles de la Educación Media Vocacional y la Intermedia Profesional. Posteriormente, luego de estudios y consultas al Sector Educativo, se promulgó el Decreto 1419 del 17 de julio de 1978 por el que se establece el marco legal para el Diseño y la Administración Curricular; recoge el fundamento filosófico del Proyecto INEM con la formulación de los fines educativos, se apoya en la experiencia de la aplicación del currículo diversificado y en los lineamientos básicos del Decreto 080 sobre Diseño Curricular, tipos y modalidades de bachillerato, lo mismo que propende por la capacitación del personal docente requerida en la implantación del nuevo proyecto educativo. Finalmente, mediante el Decreto 327 de 1979, el Gobierno Nacional creó los Centros Auxiliares de Servicios Docentes (CASD) que habían sido proyectados desde el comienzo del programa INEM; de esta manera se concreta más la generalización de la Enseñanza Media Vocacional, pues los Centros con sus recursos centralizados, prestan servicios a los colegios de una

zona o ciudad, diversificando así efectivamente el currículo.

El INEM "José Felix de Restrepo" de Medellín entró en servicio el 27 de Abril de 1970 con un total de de 1450 alumnos y 40 profesores; la planta física fué construida por el ICCE en un lote ubicado en la parte occidental del barrio El Poblado y en conexión con la extensa zona industrial de Medellín (Barrio Colombia, Avenida de los Industriales, Avenida de Guayabal). Ofrece actualmente bachillerato en las Modalidades de Ciencias, Humanidades, Química Industrial, Electricidad y Electrónica, Construcciones, Secretariado, Auxiliar de Contabilidad y Comunidad; en 1972 egresaron los primeros bachilleres que habían ingresado a 4o bachillerato al INEM, en 1973 los que habían ingresado a 3o bachillerato y en 1974 los primeros que eligieron a partir de 2o de bachillerato su respectiva modalidad de bachillerato; la matrícula actual se ha colocado en 4500 alumnos en dos jornadas bajo la dirección del Dr Mario Ríos Arias desde su fundación. El INEM de Medellín ha vivido movimientos estudiantiles y profesores como los ocurridos en 1973, 1976 y 1980.

En resumen, los INEM son centros educativos de formación integral a través de una experimentación curricular diversificada en opciones y modalidades con las cuales

se inició la implantación de la Reforma Educativa en Colombia a partir de la década de 1970. La experimentación curricular está fundamentada básicamente en la implementación de los principios y postulados básicos de tipo pedagógico-metodológico aportados por la "Escuela Nueva" y a través del modelo de los Institutos Técnicos Norteamericanos (Comprehensive High School). Con relación a la enseñanza tradicional colombiana que se puede denominar como Univocacional, los INEM se pueden definir como su opuesta o sea la puesta en experimentación de la enseñanza multivocacional o diversificada.

Respecto a las características estructurales de un INEM, tenemos:

- a. Su estructura académica presenta un plan de estudios organizado en etapas de exploración, orientación, y especialización vocacional, cada una de dos años de duración y con las particularidad de incremento progresivo de la especialización frente al núcleo común programático.
- b. En cuanto a su estructura administrativa también presenta la particularidad de la especialización de funciones, en tres campos definidos: el académico (Subdirección, Departamentos, Unidades Docentes), el propiamente administrador (Personal de Servicios, Servicios Básicos, Dotación de Equipos y Materiales),

el de bienestar estudiantil, con funciones para la atención de un servicio integral del alumno: psicorientadores, médico, odontólogo, trabajo social y los Centros Docentes de administración de alumnos. La estructura original de los INEM contemplaba la función de extensión a la Comunidad (relación INEM-familia, sociedad, empresas industriales, comerciales, Servicios) y en los primeros años de desarrollo del proyecto existía realmente (en el organigrama del INEM era coordinada por una vicerectoría), pero a partir de 1975 desapareció casi totalmente del sistema INEM; algunas de sus funciones se ejercen hoy por la sección de trabajo social, pero en una dimensión distinta a la considerada en el plan Original.

3. CARACTERISTICAS DEL MEDIO SOCIAL Y FAMILIAR

EDUCACION FORMAL DE LOS PADRES-NIVEL EDUCATIVO

8.1 Comparación entre tres tipos de Bachilleres en tres niveles educativos (Cuadro B1).

En el interés por el estudio, éxito académico y vías educativas recorridas, el padre y la madre influyen, sin duda distintamente, y es probable también que esa influencia viene según el nivel educativo propio de cada progenitor, así no sea fácil establecer en que medida y forma. En todo caso el cuadro B1 nos muestra que en términos generales los padres alcanzan mayores niveles educativos, puesto que son un 42.1% los que llegan al nivel secundario y superior cuando el porcentaje correspondiente de madres es de 40.6% y se observa que también estas diferencias se mantienen entre los bachilleres INEM y clásicos, aunque no entre los técnicos.

El nivel educativo en sí de los padres, tiene probablemente mayores implicaciones en las características y trayectorias educativas de los hijos. En este aspecto, tanto referente a los padres como a las madres, se echan de ver unas diferencias entre los bachilleres INEM y los clásicos aunque no entre aquellos

y los bachilleres técnicos. En efecto, los porcentajes de progenitores de bachilleres clásicos ubicados en los niveles secundarios y superiores son respectivamente superiores a los correspondientes de los padres de los bachilleres INEM (35.9% vs. 32.1% y 14.7% vs. 4.9%, para los padres; 45.4% vs. 33.6% y 4.1% vs. 1.1% para las madres).

Por lo que, a la inversa el porcentaje de progenitores de los bachilleres INEM que no han superado el nivel primario es notablemente mayor que el de los progenitores de los clásicos (63.0% vs. 49.4%, para los padres; 65.5% vs. 50.5% para las madres). Cabe anotar aquí al haber existido un propósito inicial en los fundadores de los INEM, en el sentido de destinarlos a los sectores populares o, por lo menos de clase media baja, y en la medida que el nivel educativo está asociado a la clase social, es que esta diferencia en los niveles educativos de los padres fue deseada, y por lo tanto el deseo inicial se está cumpliendo.

COMPARACION ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES EN
TRES NIVELES EDUCATIVOS

PADRES

B1

NIVELES EDUCATIVOS DE PROGENITORES	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	CLASICOS	TECNICOS	INEM	
1. EDUCACION PRIMARIA COMPLETA O MENOS	49.4	69.3	63.0	57.9
2. EDUCACION SECUNDARIA INCOMPLETA Y COMPLETA	35.9	24.2	32.1	33.1
3. EDUCACION SUPERIOR INCOMPLETA Y COMPLETA (INCLUYE POS-GRADO)	14.7	6.5	4.9	9.0
TOTALES	100%	100%	100%	100%
	%			
	N	409	62	548
			548	1.019

χ^2 p < .05 coeficiente de contingencia .187

Diferencia entre proporciones NS (.05) : .359/.321

.693/.630 , .242/.321 , .65/.049 .

COMPARACION ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES EN
TRES NIVELES EDUCATIVOS

MADRES

B1

NIVELES EDUCATIVOS DE PROGENITORES	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	CLASICOS	TECNICOS	INEM	
1. EDUCACION PRIMARIA COMPLETA O MENOS	50.5	65.0	65.3	59.4
2. EDUCACION SECUNDARIA INCOMPLETA Y COMPLETA	45.41	35.01	33.6	38.4
3. EDUCACION SUPERIOR INCOMPLETA Y COMPLETA (INCLUYE POS-GRADO)	4.1	0.0	1.1	2.2
TOTALES	100 %	100%	100%	100%
%				
N	410	63	553	1.026

χ^2 $p < .05$ Coeficiente de Contingencia : .120 ;

Dif. propor. NS (.05) .650/.653 , .454/.350

.350/.336 , .000/.011

8.2 Comparación entre tres tipos de Bachilleres en nueve Niveles Educativos

Al desglosar los tres niveles educativos anteriores de los progenitores podría ser que las diferencias observadas en el cuadro B1 se ahondaran o atenuaran, según como se presenten las estructuras de las distribuciones en cada uno de los niveles generales. Lo que se pretende ver con éste nuevo cuadro nos obliga a calcular los porcentajes, dentro de cada categoría de bachilleres sobre los totales de los niveles generales de educación.

Una primera anotación general digna de hacerse es que para el conjunto de la muestra la proporción de quienes no terminan primaria es equivalente a la de quienes concluyen ese nivel educativo, y los que se salen de la secundaria antes de terminar son, casi cuatro veces más que los que se gradúan.

Frente a estas dos circunstancias, resalta la situación del nivel superior donde son entre un 20% y un 30% los estudiantes que no concluyen nada.

En cuanto a la comparación entre padres y madres, desde éste punto de vista lo destacable es que no parece haber ninguna clase de diferencias.

Ahora bien, en cuanto a la comparación que nos vendrá interesando primordialmente entre los tipos de bachilleres, dejaremos de considerar cualquier diferencia no significativa en términos estadísticos y la efectuaremos sucesivamente en los niveles educativos de los padres y los de las madres.

En el primer caso, ocurre que los distintos subniveles ostentan el mismo peso para los bachilleres clásicos y los INEM. Pero frente a éstos dos tipos de bachilleres los técnicos tienen más padres con primaria completa (65.1% vs. 45.0% y 49.3%), la igualdad en el primer nivel, observada en el cuadro anterior entre éstos y los bachilleres INEM se rompe, y la diferencia también observada, entre los mismos y los clásicos tiende a borrarse. Además, en la "Superior Incompleta" aparece también una diferencia entre clásicos y los técnicos lo cual ahora a diferencia de anteriormente favorece a éstos últimos (15% vs. 50%) por lo que se agravan los brechajes observados en el cuadro B1 en el nivel general de educación superior (14.7% vs. 6.5%). Se ve que entre los bachilleres clásicos y los técnicos las dos nuevas diferencias son de signo opuesto respecto a las diferencias generales anteriores y por tanto tienden a anularse.

En el caso de la educación de la madre tampoco surge

aquí diferencias entre los bachilleres clásicos y los INEM y sólo aparecen entre éstos y los técnicos. La primera se da entre los bachilleres clásicos y los técnicos respecto al porcentaje de madres sin ninguna educación (1.4% vs. 7.3%), diferencia que favorece a los clásicos y va en el mismo sentido que lo observado a nivel general de primaria (50.0% vs. 65.0%) agravándola. La segunda, se establece entre los bachilleres INEM y los técnicos respecto a primaria completa, y a favor de aquellos. Aquí también esta diferencia rompe esa igualdad arrojada por el cuadro B1 (65.0% vs. 65.3%). En resumen, el desglose efectuado no da lugar sino a correcciones irrelevantes de las conclusiones establecidas en el punto anterior.

8.3 Comparación entre los Bachilleres INEM según áreas en tres Niveles Educativos. (Cuadro B3).

Considerando ahora el nivel educativo de los Padres de los bachilleres INEM exclusivamente, pero según el área en que estudiaron, no se observa "prácticamente diferencia alguna entre las tres áreas técnicas" (Industrial, comercial, promoción social), aunque sí entre cada una de ellas y el área académica. La diferencia no muy notable, se da en el sentido general de un mayor nivel educativo de los padres de los académicos, sin que este llegue a equipararse con el de los bachilleres clásicos. (ver cuadro B1) Al ser muy similar el bachillerato Académico al clásico, surge la idea, de que en cierta medida, el nivel educativo familiar puede influir en la escogencia de un tipo determinado de bachillerato, independiente de la naturaleza básica de la institución que lo ofrece.

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM, SEGUN
AREAS, EN TRES NIVELES EDUCATIVOS

PADRES

B3

NIVELES EDUCATIVOS DE PROGENITORES	AREAS				TOTAL
	ACADEMICA	INDUSTRIAL	COMERCIAL	PROM. S.	
1. EDUCACION PRIMARIA COMPLETA O MENOS	57.3	68.4	62.3	64.8	63.0
2. EDUCACION SECUNDARIA INCOMPLETA Y COMPLETA	38.6	28.8	30.8	28.2	32.1
3. EDUCACION SUPERIOR INCOMPLETA Y COMPLETA (INCLUYE POS-GRADO)	4.6	2.8	6.9	7.0	4.9
TOTALES	100%	100%	100%	100%	100%
	N	149	177	146	71
		548			

X^2 p < .05 ; cc 12

Dif. Prop. p < .05 :

.573 / .684 , .386 / .288 , .028 / .069

(Las demás diferencias son negativas a nive .05)

9. CLASE SOCIAL DE ORIGEN

9.1 Comparación entre tres Tipos de Bachilleres en tres Clases Sociales (CUADRO B7)

La clase social, que lógicamente debe estar asociada con las características ya analizadas, tendrá que discriminar entre bachiller INEM, y otros, puesto que como ya se insinuó, fue intención de los fundadores destinar dichos establecimientos de enseñanza diversificada a sectores sociales relativamente más populares. Además, este nuevo factor debe influir en alguna manera y medida, tal como es ha demostrado en cualquier tipo de investigación, en casi todas las variables que integran nuestro diseño metodológico y en especial en la escogencia de los tipos de bachilleratos.

1) Esta clase social se midió mediante la ocupación desempeñada por el padre, en el momento en que el hijo ingreso al bachillerato.

Aquí, en rigor, la variable utilizada es la "Clase social de Origen", que se confunde con la del padre, y a diferencia del caso de la educación, se destaca la medición de ese atributo en las madres, en aras a la sencillez y porque creemos muy, elevada la proporción de madres consagradas a labores o responsabilidades domesticas.

Los datos del cuadro B6 muestran, en terminos generales

diferencias, de un lado entre los Bachilleres Clásicos y los Bachilleres INEM y Técnicos, aunque ninguna entre estos dos últimos grupos. No dejamos de subrayar la escasa analogía entre esta situación y la creada por la educación de los padres.

El sentido de la diferencia, como se esperaba, es el de un origen más humilde o popular de los bachilleres INEM, respecto a los clásicos.

En efecto, tenemos un 53.3% de aquellos con padres pertenecientes a la primera clase o categoría ("obreros calificados o menores"), frente a un 34.9% para estos últimos; y simétricamente hay relativamente más bachilleres clásicos con padres en la segunda categoría ("Empleados, Técnicos, Profesionales independientes, y similares"), que bachilleres INEM (60.7% vs. 43.5%). La inexistencia de diferencias respecto a la tercera clase o categoría, puede deberse al hecho estadístico de un número reducido de casos distribuido en dichas categorías. (1)

(1) Al margen de las encuestas, unas averiguaciones hechas en Medellín sobre la residencia de los padres de los estudiantes INEM en los distintos barrios de la ciudad, configuran este origen más popular.

COMPARACION ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES EN
TRES CLASES SOCIALES

B7

CLASE SOCIAL DEL PADRE I/	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	CLASICOS	TECNICOS	INEM	
1. OBRERO CALIFICADO O MENOS.	34.9	48.3	53.3	45.6
2. EMPLEADOS, TECNICOS, PROFESIONAL INDEPENDIENTE Y SIMILARES.	60.7	48.3	43.5	50.7
3. INDUSTRIAL, ALTOS EJECUTI- VOS Y SIMILARES.	4.4	3.4	3.2	3.7
TOTALES	100.0	100.0	100.0	100.0
		(387)	(60)	967

X^2 p < 05 ; cc .17

Dif. prop. P < 05 : .349/.483 , .349/.533 , .607/.483

.607/.435 Las demás dif NS (0.05).

9.2 Comparación entre tres Tipos de Bachiller y nueve Clases Sociales de Origen (Cuadro B8).

El desglose que representa el cuadro B7 respecto al B6, se hizo para eventualmente rectificar o precisar las observaciones desprendidas de ese último cuadro B6, recalca de entrada que diferencias significativas no las encontramos sino en los desgloses de las dos primeras categorías.

En cuanto a las primeras categorías se ve que en términos generales, el grueso de los estudiantes proceden de familias de obreros no especializados y especializados, siendo menos importante la preparación de familias de obreros semi-calificados y sobre todo de vendedores ambulantes y similares.

Pues bien, llama la atención la diferencia entre bachilleres INEM y bachilleres clásicos, en cuanto que entre aquellos existen relativamente mas hijos de obreros calificados que entre estos últimos.

Una explicación puede estribar en que los obreros calificados tienen una cultura y cultomanía profesional mayores y más reconocidas, por lo que tienen menos prejuicios contra la educación Vocacional. De todas formas, estas observaciones atenúan la amplitud de las diferencias de origen social, tales como aparecen en el cuadro B6.

Por lo que se refiere a la segunda categoría desglosada ("empleados técnicos profesionales independientes y similares") no se ven diferencias entre bachilleres clásicos y bachilleres INEM, aunque si entre estos dos tipos de bachilleres y los bachilleres técnicos. Entre estos últimos hay menos hijos de "empleados rasos, vendedores y similares", hay como menos hijos de "profesionales independientes, y asalariados y mas hijos de "técnicos supervisores, mandos medios, Administrativos, etc". Pero el número reducido de casos de la submuestra vuelve arriesgados cualquier interpretación.

COMPARACION ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES EN
NUEVE CLASES O FRACCIONES

B8

CLASE SOCIAL DEL PADRE	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	CLASICOS	TECNICOS	INEM	
1. VENDEDOR AMBULANTE Y SIMILAR	4.4	3.4	6.9	5.9
2. OBRERO NO ESPECIALIZADO, JORNALERO AGRICOLA Y SIMILAR.	51.9	65.6	35.7	42.6
3. OBRERO SEMICALIFICADO Y SIMILAR.	16.3	6.9	21.7	19.1
4. OBRERO CALIFICADO Y SIMILAR.	27.4	24.1	35.7	32.4
	100 (135)	100 (29)	100(277)	100(441)
5. EMPLEADOS RASOS, VENDEDORES, TENDEROS Y SIMILARES.	39.6	31.0	41.6	40.0
6. TECNICOS, SUPERVISORES, MANDOS MEDIOS, ADMINISTRADOR, ARTESANOS, COMERCIANTES PEQUEÑOS, MAESTROS Y SIMILARES.	45.5	65.5	49.1	48.4
7. PROFESIONALES, ASALARIADOS INDEPENDIENTES SIN CARGO Y SIMILARES.	14.9	3.5	9.3	11.6
	100(235)	100 (29)	100(226)	100(490)
8. PEQUEÑO Y MEDIANO INDUSTRIAL Y COMERCIANTE IDEM (< 50 EMPLEADOS)	41.2	0.0	52.9	44.4
9. ALTOS EJECUTIVOS DEL SECTOR PUBLICO Y PRIVADO.	58.8	100.0	47.1	55.6
	100 (17)	100 (2)	100 (17)	100(361)

X^2 1er nivel $p < .05$ cc .19 X^2 2do nivel NS (.05) cc .12

X^2 3er nivel NS (.05) cc .23 Dif Prop $p < .05$: .519 / .357 6 213

.656 / .357 ; .069 / .217 ; .274 / .357 ; .455 / .655 ; .655 / .491 ; .149 / .035

9.3 Comparación entre los Bachilleres INEM de cuatro
Áreas en tres Clases Sociales (Cuadro B9).

Este nuevo cuadro nos muestra solamente un origen mas popular de los bachilleres INEM del área Industrial, respecto a los bachilleres INEM de las demas áreas tienen un porcentaje mayor (61.8%) de "padres obreros calificados o menos", y una menor de padres "empleados técnicos", etc.

Cosa que en últimas demuestra una cierta influencia de las ocupaciones del padre sobre la naturaleza de los estudios del hijo y más allá de ellos sobre la propia actividad profesional de este último.

1) En anexo se publica un cuadro similar pero con la clase social desglosada.

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM DE LAS
DISTINTAS AREAS

CLASE SOCIAL DEL PADRE	AREAS				TOTAL
	ACADEMICA	INDUSTRIAL	COMERCIAL	PROM. S.	
1. OBRERO CALIFICADO O MENOS.	44.0	61.8	52.5	50.0	53.7
2. EMPLEADOS, TECNICOS, PROFESIONAL INDEPENDIENTE Y SIMILARES.	51.5	35.3	44.7	47.0	43.7
3. INDUSTRIAL, ALTOS EJECUTI- VOS Y SIMILARES.	4.5	2.9	2.8	3.0	3.2
TOTALES	100.0 (134)	100.0 (173)	100.0 (141)	100.0 (68)	100.0 (516)

X^2 , $p < .05$, .16

Dif. prop. $p < .05$: .440 / .618 , .515 / .353 , .618 / .525

.353 / .447 , .618 / .500 , .353 / .447.

RESUMEN.

Concluyendo este punto sobre las "Características del medio social y familiar", cabe sintetizar las observaciones diciendo que el estudiante INEM procede de un medio notablemente menos educado formalmente y más popular que los bachilleres clásicos, aunque no se distingue prácticamente en nada de los bachilleres técnicos y todo ello corresponde tanto a las intenciones de los fundadores del programa INEM como a la imagen que ha venido proyectando.

Por otra parte también conviene recordar que dicho estudiante INEM no difiere de los bachilleres clásicos, en las demás características examinadas (educación de los hermanos y extracción de la familia), ni prácticamente así mismo al considerar las distintas áreas vocacionales.

10. ANTECEDENTES DE EDUCACION PRIMARIA

10.1 Comparación entre tres tipos de bachilleres, respecto al tipo de escuela primaria (Cuadro B14).

Respecto al tipo de escuela por el cual han pasado los bachilleres, lo primero es observar que ninguna diferencia existe entre los bachilleres INEM y los técnicos, aunque sí entre estos dos grupos y los bachilleres clásicos. Como se manifiesta esta última diferencia?. En el sentido de que hay una elevada preparación de bachilleres INEM y técnicos (85.1% y 65.9%) que estudiaron en escuela pública, y que esta preparación es netamente superior a la de los bachilleres clásicos que lo hicieron también.

Ello está naturalmente ligado al carácter más popular de la población estudiantil de la enseñanza vocacional y **técnica**.

Al contrario son relativamente más los bachilleres clásicos que pasan por escuelas privadas (25.1% primarios religiosos y 8.0% por primarias laicas). Otro punto por resaltar, es que la preparación de bachilleres técnicos y vocacionales que salieron de escuelas privadas (en sí inferior a la correspondiente de los bachilleres clásicos) se distribuye según una relación de 3 a 7 o sea en una forma bastante similar a como lo hace la preparación equivalente de los bachilleres clásicos.

COMPARACION ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES

B14

TIPOS DE ESCUELA PRIMARIA	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	CLASICOS	TECNICOS	INEM	
1. ESCUELA PUBLICA	65.9	87.3	85.1	77.5
2. ESCUELA PRIMARIA RELIGIOSA.	25.1	9.5	10.0	16.0
3. ESCUELA PRIMARIA LAICA.	8.0	1.6	3.8	5.4
4. OTRO TIPO.	1.0	1.6	1.1	1.1
TOTALES	100.0	100.0	100.0	100.0
	(410)	(63)	(552)	(1.025)

X^2 p < .05 ; cc .22

Dif. prop. p < .05 : .659 / .873 ; .659 / .851 ;

.251 / .095 ; .251 / .100 ; .080 / .038 .

10.2 Comparación entre tres tipos de bachilleres
respecto a Rendimiento Académico en primaria
(Cuadro B15).

En este cuadro como en el siguiente se debe tomar con cuidado el Rendimiento Académico en primaria, por la manera subjetiva de su medición (1*).

1*-Cada respondiente indicó su rendimiento en primaria, escogiendo una de estas alternativas.

Pugyer en sus investigaciones usa estas medidas subjetivas incluida en la bibliografía de este informe del Rendimiento en primaria.

Pues bien, las diferencias observadas no parecen ser muy amplias y la situación así:

Los rendimientos de los bachilleres clásicos y de los técnicos son idénticos y ambos superan el de los bachilleres INEM.

Este hecho, debe asociarse sin duda a la mayor proporción de bachilleres INEM que han estado en escuelas públicas, con niveles académicos inferiores, y la procedencia social mas popular y donde se goza de niveles culturales y educativos más bajos. De todas maneras dicho hecho puede tener implicaciones en los posteriores comportamientos académicos.

COMPARACION ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES

B15

TIPOS DE BACHILLERES	RENDIMIENTO MEDIO
1. BACHILLERES CLASICOS	3.8 (409)
2. BACHILLERES TECNICOS	4.0 (63)
3. BACHILLERES INEM	3.7 (552)
MEDIA GENERAL	3.8 (1.024)

Anova $F_p < .05$

Medias $p < .05$ 3.8/3.7 ; 4.0/3.7

Las demás dif. NS (.05)

11. CARACTERISTICAS DEL MEDIO SOCIAL Y FAMILIAR

11.1 Comparación entre los Bachilleres INEM y los demás Bachilleres en tres Clases Sociales y Cuatro Epocas (Cuadro B17).

En este cuadro de manera general se confirma el supuesto general de que los INEM fueron constituidos para la clase más popular. Observamos que la mayoría de bachilleres INEM provienen de padres de un estrato más o menos bajo (obreros calificados o menos).

Por su parte el sector más pudiente (industriales pequeños y medianos, altos ejecutivos) tienen un escaso nivel de participación decreciendo en cada año; casi hasta desaparecer. Por su parte el sector medio (empleados, técnicos, profesionales independientes) tienen un aporte sostenido a excepción del primer período cuya participación es muy alta (60.0% contra los otros períodos 39.4%, 43.-0% y 41.0%).

Respecto a "Otros" se da un equilibrio en cuanto a la procedencia de los padres para los tres estratos analizados sobresaliendo con su mayor participación el sector medio 59.4%, 64.4%, 52.7% y 61.0% resultado que era de esperarse por el factor económico y clase social de origen.

El fenómeno de la participación alta en el primer período para empleados técnicos, profesionales independientes, se debió a que al principio se recibió en el INEM toda clase de personas: las de transferencia que eran en general de clase alta y estudiantes que habían perdido cupo en otros colegios. Por ello estas cifras del principio no son muy significativas. Para los siguientes períodos se regulariza y se consolida el carácter más popular de los INEM hasta el punto de que la clase alta casi desaparece. La clase media también adquiere cierta estabilidad.

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM Y LOS DEMAS BACHILLERES
EN TRES CLASES SOCIALES Y CUATRO EPOCAS

B17

EPOCAS CLASE SOCIAL PADRE BACHILLERES	1.974- 1.975				1.976- 1.977				1.978- 1.979				1.980- 1.982			
	OB C M	TEC P I	IND Y M	TOTAL	OB C M	TEC P I	IND Y M	TOTAL	OB C M	TEC P I	IND Y M	TOTAL	OB C M	TEC P I	IND Y M	TOTAL
BACHILLERES INEM	32.7	60.0	7.3	100.0 (55)	56.0	39.4	4.6	100.0 (109)	53.9	43.0	3.0	100.0 (165)	57.4	41.0	1.5	100.0 (190)
OTROS	34.4	59.4	6.3	100.0 (64)	28.7	64.4	6.7	100.0 (90)	44.8	52.7	2.4	100.0 (165)	35.3	61.0	3.7	100.0 (187)
TOTALES	33.6	59.7	6.7	100.0 (119)	43.7	50.8	5.5	100.0 (199)	49.4	47.9	2.7	100.0 (330)	46.4	51.0	2.7	100.0 (377)

(1974-1975) no ; cc(1974-1975); $X^2(1976/77) p < .05$; cc(1976/77) .2664 $X^2(1978/79)$

(1978/79); $X^2(1980/82) p < .05$; cc(1980/82) 218.

f. Prop. p < .05 .327/.56 ; .327/.574 ; .600/.430 ; .344/.289

4/.353 ; .289/.448 ; .56/.289 ; .394/.644 ; .539/.448 ; .430/.527 ; .574/.353

0/.61. De 1982 solo están procesados 15c del INEM de Cartagena.

11.2 Comparación entre los Bachilleres INEM y los demás bachilleres en cuatro épocas. (Cuadro B20).

Tanto la población que ingresa a los INEM como a otros tipos de Bachilleratos procede en un alto porcentaje de las escuelas públicas: Aumentando progresivamente en cada época hasta completar un % del 88.5% en el período 80-82 para la población que ingresa al INEM.

Al analizar la procedencia de la población INEM, distinta a la pública vemos un comportamiento sostenido a excepción del período 76-77 donde se da un descenso de 11.4% digno de analizar generándose el fenómeno contrario respecto de otros que pasa del 27.9% al 38.7% con una diferencia de 10.6% siguiendo estable para los demás períodos.

El comportamiento de las cifras analizadas comprueba la hipótesis del carácter popular de los INEM alimentado fundamentalmente por personal egresado de las escuelas públicas población ésta de bajos recursos económicos.

12. CAUSAS Y MOTIVACIONES

12.1 Comparación entre los Bachilleres INEM de las distintas Areas y Modalidades respecto a la Coincidencia (Cuadro B22).

Como era de esperarse la mayor coincidencia (89.7%) se da en el área académica y en sus modalidades ciencias Matemáticas y Humanidades modalidades que tradicionalmente han sido seleccionadas por abrir caminos mas directos hacia estudios superiores, las demás áreas y modalidades tienen un comportamiento normal pero alto (81.9%-81.0%-82.2%) deduciéndose que la mayoría de los bachilleres INEM están en las áreas y modalidades de su preferencia.

Dentro del área de promoción social la modalidad comunidad tiene un % comparativamente bajo respecto a las otras 70.6% quizás por no tener acceso a otras modalidades de su preferencia.

En conclusión lo más rescatable de este cuadro es la mayor coincidencia en el área académica, igual que sucede con los bachilleres clásicos respecto a los otros tipos de bachilleres.

**COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM DE LAS
DISTINTAS AREAS Y MODALIDADES**

(SE COLOCAN SOLO LOS % DE LAS COINCIDENCIAS)

B22

AREAS	MODALIDADES	% COINCIDENCIA EN AREAS	% COINCIDENCIA MODALIDADES
ACADEMICA	1. CIENCIAS Y MATEMATICAS 2. HUMANIDADES	89.7	95.9 82.2
INDUSTRIAL	3. ELECTRICIDAD 4. QUIMICA INDUSTRIAL 5. CONSTRUCCION	81.9	80.9 78.2 83.0
COMERCIAL	6. CONTABILIDAD 7. SECRETARIADO	81.0	78.9 88.9
PROMOCION SOCIAL	8. COMUNIDAD	82.2	70.6
TOTALES		83.5 (420)	83.5 (414)

Area

χ^2 p < .05 ; cc .13 Dif. Prop.: .897/.819 , .897/.810

Modalidad

χ^2 , p < .05 ; cc .18 Dif. Prop.: .959/.822 ; .959/.809
.959/.782 ; .959/.830 ; .809/.789 ; .959/.706 ; .830/.706
.789/.706

12.2 Comparación entre Tres Clases Sociales y la
Coincidencia. (Cuadro B23).

Del cuadro se desprende una alta coincidencia entre el bachillerato cursado y el deseado cruzado con la CLASE SOCIAL DEL PADRE y como era de suponerse la mayor coincidencia se da en el campo de los industriales (87.8 %), en la de empleados (86.2%) y por último en obreros calificados o menos (83.6%), a pesar de que éstas últimas son una mayor población, la inconformidad es mayor también debido a factores económicos, de clase etc.

12.3 Comparación entre tres Tipos de Bachilleres
respecto al Bachillerato Deseado y no Cursado.
(Cuadro B24).

Como se puede observar del análisis de este cuadro se confirma la hipótesis de que la mayoría de bachilleres desean cursar el BACHILLERATO CLASICO.

En el cuadro los bachilleres clásicos inconformes son 0% en tanto que los BACHILLERES TECNICOS inconformes son 83.3% que quisieron haber cursado bachillerato clásico; en tanto que los INEM inconformes 71.6% de los cuales el 59.1% quizo haber cursado el bachillerato clásico y el 12.5% otro bachillerato técnico.

Resumiendo los bachilleres clásicos están de acuerdo con lo que cursan; de los INEM solo el 28.4% están de acuerdo y de los técnicos solo el 16.7% están de acuerdo.

Algunas causas de este fenómeno podrían ser:

- La carencia de oportunidades para ingresar al bachillerato clásico (cupos-costos-etc).
- La necesidad de hacer un estudio productivo a corto plazo.
- De los que contestaron la pregunta hay 40 inconformes en el bachillerato clásico, no estudiaron el bachillerato que querían.

- Sirve para sustentar la hipótesis.
- 88 estudiantes de los INEM son inconformes.

12.4 Comparación entre tres Tipos de Bachilleres
respecto a las Razones de la Escogencia del
Bachillerato no deseado. (Cuadro B25).

Este cuadro arroja como razones de escogencia para los inconformes que mas del 50% son otras razones no definidas para los tres tipos de bachilleres; el 50% restante tienen un comportamiento similar respecto a la razón: "Imposibilidad de conseguir ingreso en otro colegio" 22.9%, 20.0%, 22,5% respectivamente; la otra: "Obtención posterior empleo más fácil" tiene un comportamiento lógico con un 30.0% para el bachillerato técnico, 18.7% para el INEM y 10.4% para el clásico.

Las razones de tipo económico tienen algún peso respecto al bachillerato clásico 14.6% siendo poco incidente en el INEM y nulo en el técnico 20%.

Como vemos el cuadro nos arroja un 50% de razones no definidas, que nos impiden hacer un análisis mas objetivo sobre las razones de escogencia pudiendo afirmar solamente que las razones "obtención posterior empleo más fácil" e "imposiblilidad de conseguir ingreso en otro colegio" son las, de más peso dentro del análisis que se puede hacer.

COMPARACION ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES

B25

RAZONES DE ESCOGENCIA	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	CLASICO	TECNICO	INEM	
1. ECONOMICOS (COSTOS DE ESTUDIO).	14.6	0.0	7.5	9.4
2. OBTENCION POSTERIOR DE EMPLEO MAS FACIL.	10.4	30.0	18.7	16.7
3. IMPOSIBILIDAD DE CONSEGUIR INGRESO A OTRO COLEGIO	22.9	20.0	22.5	22.5
4. OTRAS RAZONES.	52.1	50.0	51.3	51.4
TOTALES	100.0 (48)	100.0 (10)	100.0 (80)	100.0 (138)

χ^2 NS (.05)

Dif. Prop. $p < .05$ (No Significativas)

12.5 Comparación entre Tres Clases Sociales respecto a las Razones de Escogencia. (Cuadro B26).

Este cuadro 26 tiene un comportamiento similar al 25; en este "Otras razones" para los no coincidentes se llevo el mayor porcentaje para las tres clases sociales analizadas obreros 56.0%, empleados 48.6% e industriales 80.0%.

En el análisis de las tres (3) clases no es muy conveniente considerar a los industriales por cuanto la muestra es demasiado reducida (5 personas) y esto arroja a veces resultados inesperados por ejemplo en el análisis de la razón "Obtención posterior empleo mas fácil" donde hay una lógica para los empleados 17.1% y 10.5% para los obreros, no así para los industriales cuyo resultado debió haber sido poco significativo o casi nulo, sin embargo arroja un 20.0% representado en una sola persona.

De las razones tabuladas; imposibilidad de conseguir ingreso en otro colegio fue la de mayor porcentaje para las dos primeras clases justificando así una de las razones de inconformidad.

COMPARACION ENTRE TRES CLASES

B26

RAZONES DE ESCOGENCIA	CLASES SOCIALES			TOTALES
	OBREROS CALIFICADOS Y MENOS.	EMPLEADOS TECNICOS, PROFESIONALES INDEP.	INDUSTRIALES PEQUEÑOS Y MEDIANOS ALTOS EJEC	
ECONOMICAS (COSTOS)	(5) 7.5	(8) 11.4	(0.0)	100% (13) 9.2
OBTENCION POSTERIOR DE EMPLEO MAS FACIL	(7) 10.5	(12) 17.1	(1) 20.0	100% (20) 14.2
IMPOSIBILIDAD DE CONSEGUIR INGRESO EN OTRO COLEGIO	(17) 56.0	(16) 22.9	(0.0)	100% (33) 23.4
OTRAS RAZONES	(37) 56.0	(34) 48.6	(4) 80.0	100% (75) 53.2
TOTALES	100.0 (66)	100.0 (70)	100.0 (5)	100.0 (141)

Dif. Prop. $p < .05$ (No Significativa)

χ^2 4.565 cc .1771

13. DESEO DE LOS PADRES RESPECTO A LOS HIJOS GRADUADOS

13.1 Comparación entre Tres Tipos de Bachilleres respecto al deseo de los Padres. (Cuadro B27).

Este cuadro 27 confirma la preferencia de los padres por las carreras largas; el porcentaje arrojado es muy elevado con respecto a los demás factores 68.5% para los clásicos, 49.2% para los técnicos y 62.6% para los INEM.

Ante la imposibilidad de poder costear a sus hijos carreras largas siguen prefiriendo éstas pero ayudándose del trabajo.

El siguiente nivel de preferencia está dado por los estudios superiores cortos con 13.1%, 17.5% y 20.5%. El resto de porcentaje es bajo y en el cual los padres no manifiestan ningún deseo percibido o simplemente desean que el hijo entre a trabajar ya.

Un aspecto a tener en cuenta respecto a los bachilleres técnicos es el relativo alto porcentaje para que los hijos entren a trabajar ya 28.6% analizando la variable trabajo bien sea sola o combinada con estudios arroja un porcentaje significativo para los técnicos y para los INEM (54.0% y 45.8%) respectivamente contra los clásicos de (26.5%) confirmando ésto uno de los propósitos de los INEM en lo que respecta a los objetivos ocupacionales.

COMPARACION ENTRE TRES TIPOS DE BACHILLERES

B27

DESEO DEL PADRE	TIPOS DE BACHILLERES			TOTALES
	CLASICOS	TECNICOS	INEM	
1. QUE EL HIJO ENTRE A TRABAJAR YA.	7.1	28.6	9.6	9.8
2. QUE EL HIJO HAGA ESTUDIOS SUP. CORTOS.	6.2	3.2	5.8	5.8
3. QUE EL HIJO HAGA ESTUDIOS SUP. LARGOS.	56.0	38.1	41.1	46.8
4. QUE EL HIJO TRABAJE Y HAGA ESTUDIOS SUP. CORTOS.	6.9	14.3	14.7	11.6
5. QUE EL HIJO TRABAJE Y HAGA ESTUDIOS SUP. LARGOS.	12.5	11.1	21.5	17.3
6. NINGUN DESEO PERCIBIDO.	11.3	4.7	7.3	8.7
TOTALES	100.0 (407)	100.0 (63)	100.0 (550)	100.0 (1.020)

χ^2 p < .05 : 150.200 cc.34

Dif. Prop. p < .05 : .071/.286 ; .286/.096 , .560/.381 ,

.560/.411 , .069/.143 , .069/.147 , .125/.215 , .111/.215

.113/.073

13.2 Comparación entre los Bachilleres INEM de las
Distintas Areas respecto al Deseo de los Padres
(Cuadro B28).

Se observa en este cuadro el alto porcentaje correspondiente al deseo de los padres para que los hijos estudien tanto carreras largas como cortas 94.4% para los académicos, 80.6% para promoción social, quedando el resto para las variables "Que el hijo entre a trabajar ya" y "Ningún deseo percibido".

De todas maneras hay que resaltar el alto porcentaje de preferencia por las carreras largas 74.3%, 62.9%, 51.0% y 63.0%, siendo notable el porcentaje respecto al área académica 74.3%.

Como era de esperarse el comportamiento respecto de las áreas es similar al de los tipos de bachilleres pues en ambos casos se da una preferencia marcada por las carreras largas y luego por las cortas.

Del cuadro se desprende que el área académica tiene un comportamiento mas discriminatorio respecto de las otras áreas similar y aún mas acentuado que el bachillerato clásico, respecto de los otros tipos de bachillerato.

Respecto a lo técnico vocacional, el logro de los objetivos vocacionales con relación a expectativas de

los padres es mucho más marcado para el área comercial 56.9%, que para el resto de las áreas; siendo la de menor porcentaje el área académica como era de esperarse 32.0%.

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM DE LAS
DISTINTAS AREAS

B28

DESEO DEL PADRE	AREAS				TOTALES
	ACADEMICA	INDUSTRIAL	COMERCIAL	PROM.SOC.	
1. QUE EL HIJO ENTRE A TRABAJAR YA.	2.1	10.7	15.4	9.6	9.5
2. QUE EL HIJO HAGA ESTUDIOS SUP. CORTOS.	6.9	4.5	6.7	5.5	5.9
3. QUE EL HIJO HAGA ESTUDIOS SUP. LARGOS.	57.6	42.1	27.5	32.9	41.0
4. QUE EL HIJO TRABAJE Y HAGA ESTUDIOS SUP. CORTOS.	13.2	13.5	17.5	15.1	14.7
5. QUE EL HIJO TRABAJE Y HAGA ESTUDIOS SUP. LARGOS.	16.7	20.8	23.5	30.1	21.7
6. NINGUN DESEO PERCIBIDO.	3.5	8.4	9.4	6.8	7.2
TOTALES	100.0 (144)	100.0 (178)	100.0 (149)	100.0 (73)	100.0 (544)

X^2 , p < .05; cc 23

Dif. Prop. p < .05 : .021/.017 ; .021/.154 ; .021/.096

576/.421 ; .576/.275 ; .576/.329 ; .421/.275 ; .167/.301

.035/.084 ; .035/.094 .

14. EVOLUCION DE LAS CAUSAS Y MOTIVACIONES

14.1 Comparación entre los Bachilleres INEM de las distintas Areas respecto a la Coincidencia y en Cuatro Epocas. (Cuadro B31).

Promediando la coincidencia respecto de las AREAS también aquí vemos que es alta siendo como era de esperarse la ACADEMICA la que tiene un comportamiento regular y más alto en los diferentes periodos. Para el área comercial sólo el periodo de iniciación (74-75) es ligeramente inferior teniendo un comportamiento mas o menos regular en los siguientes periodos, aunque es el área de menor coincidencia en general. Aquí en las áreas como respecto a los diferentes tipos de bachilleres vistos en el cuadro anterior se observa una alta coincidencia en las áreas seleccionadas; quedando por analizar la relativa baja coincidencia para el área comercial en el periodo inicial 65.0% aunque como dijimos esta cifra no es muy significativa.

En resumen las diferencias arrojadas por este cuadro no son significativas.

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM Y LOS DEMAS BACHILLERES

B31

EPOCAS COINCIDENCIA EAS	1.974 - 1.975			1.976 - 1.977			1.978 - 1.979			1.980 - 1.981		
	SI	NO	TOTALES	SI	NO	TOTALES	SI	NO	TOTALES	SI	NO	TOTALES
ACADEMICA	100.00	0.00	100.00 (11)	86.7	13.3	100.00 (30)	92.3	7.7	100.00 (39)	86.0	14.0	100.00 (43)
INDUSTRIAL	85.71	14.3	100.00 (14)	86.5	13.5	100.00 (37)	81.7	18.3	100.00 (60)	78.6	21.4	100.00 (56)
COMERCIAL	65.0	35.0	100.00 (20)	78.1	21.9	100.00 (32)	93.0	7.0	100.00 (43)	78.3	21.7	100.00 (46)
PROMOCION SOCIAL	76.9	23.1	100.00 (13)	86.7	13.3	100.00 (15)	81.8	18.2	100.00 (22)	83.3	16.7	100.00 (12)
TOTALES	79.3	20.7	100.00 (58)	84.2	15.8	100.00 (114)	87.2	12.8	100.00 (164)	80.9	19.1	100.00 (157)

Prop. $p < .05$: .769/.833 ; 1.00/.65 ; 1.00/.769 ; .817/.930 ; .860/.783

; No Sig

14.2 Comparación entre los Bachilleres INEM y los demás respecto a las Razones y en dos Epocas. (Cuadro B32).

Para el análisis de este cuadro es preciso referirse al 25 y al 26 donde se analizan los mismos factores, uno para las clases sociales, otro para los tipos de bachillerato y el presente cuadro para el bachillerato INEM y otros.

Para los tres cuadros el porcentaje de "Otras razones" es más del 50% quedando el resto para sacar algunas conclusiones. Esto está implicando la existencia de un tipo de razones no definidas que nos va a impedir hacer un análisis más preciso sobre las razones incidentes en la escogencia. Ya va apareciendo la constante de que las razones de " Tipo económico" son poco incidentes para los INEM, mientras que adquiere cierto incremento para los otros quedando los factores "Empleo más fácil" e "Imposibilidad de conseguir cupo en otro colegio" como los factores más determinantes para escoger un tipo de bachillerato con respecto a otro.

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM Y LOS DEMAS

B32

EPOCAS RAZONES TIPOS DE BACHILLERES	1.974-1.977					1.978-1.981				
	ECONOMICAS	EMPLEO POST. MAS FACIL DE CONSEGUIR	IMPOSIBLE CUPO EN OTRO COLEGIO	OTRAS RAZONES	TOTALES	ECONOMICAS	EMPLEO POST. MAS FACIL DE CONSEGUIR	IMPOSIBLE CUPO EN OTRO COLEGIO	OTRAS RAZONES	TOTALES
1. BACHILLERES INEM.	13.3	16.7	13.3	56.7	100.0 (30)	1.8	17.5	22.8	57.9	100.0 (57)
2. OTROS	9.1	18.2	31.8	41.0	100.0 (22)	13.0	5.6	18.5	63.0	100.0 (54)
TOTALES	11.5	17.3	21.2	50.0	100.0 (52)	7.2	11.7	20.7	60.4	100.0 (111)

Dif Prop $p < .05$: .133/.018 ; .091/.130 ; .018/.130 ; .175/.056

1.978 - 81 χ^2 Sig[†] .05 : 8.600 cc .26

14.3 Comparación entre los Bachilleres INEM y los demás respecto al Deseo y en dos Epocas. (Cuadro B33).

Al analizar este cuadro comparando los bachilleres INEM y los OTROS respecto de la variable "Deseo del Padre" para los periodos 74-77-78-81 vemos que tiene el mismo comportamiento de los cuadros 27 y 28. En los tres cuadros aparece con el más alto porcentaje el deseo de los padres para que sus hijos "Hagan estudios superiores largos" siguiendo "estudios superiores largos combinados con trabajo", sigue en orden de importancia "Estudios cortos con trabajo" y luego el "Deseo porque el hijo entre a trabajar ya" quedando en su orden "Estudios superiores cortos" y "Ningún deseo percibido".

La constante es pues el deseo por la preparación del hijo ojalá, en una carrera larga y si esto no fuere posible cursar una carrera corta o media.

Del cuadro se observa el decrecimiento para el factor trabajo ya en los dos periodos analizados (10.8% vs. 8.9%) y estudios superiores cortos (9.0% vs. 3.9%).

Igualmente si sumamos el factor trabajo combinados con estudios o no vemos incremento de un periodo a otro (45% vs 47.5%) y que como dijimos en el cuadro 27 confirma uno de los propósitos de los INEM en lo que respecta a objetivos ocupacionales.

COMPARACION ENTRE LOS BACHILLERES INEM Y LOS DEMAS

B 33

EPOCAS DESEO PADRE TIPOS DE BACHILLERES	1.974 - 1.977							1.978 - 1.981						
	TRABAJAR YA	ESTUD. SUP. CORTO	ESTUD. SUP. LARGO	TRABAJO MAS ESTUDIO SUP. CORTO	TRABAJO MAS ESTUDIO SUP. LARGO	NINGUN DESEO	TOTALES	TRABAJAR YA	ESTUD. SUP. CORTO	ESTUD. SUP. LARGO	TRABAJO MAS ESTUDIO SUP. CORTO	TRABAJO MAS ESTUDIO SUP. LARGO	NINGUN DESEO	TOTALES
1. BACHILLERES INEM.	10.8	9.0	40.5	13.5	20.7	5.4	100.0 (222)	8.9	3.9	39.3	16.0	22.6	9.2	100.0 (305)
2. OTROS	9.9	6.0	47.4	9.0	12.5	15.1	100.0 (232)	8.9	6.8	56.7	7.2	14.0	6.5	100.0 (293)
TOTALES	10.4	7.5	44.0	11.2	16.5	10.4	100.0 (454)	8.9	5.4	47.8	11.7	18.4	7.9	100.0 (598)

Dif. Prop. $p < .05$: .054 / .092 ; .207 / .125 ; .054 / .151

.089 / .089 ; .393 / .567 ; .160 / .720 ; .226 / .140

1974 - 1978 χ^2 Significativo 05 : 19.566 $cc = .20$

1978 - 1981 χ^2 Significativo 05 : 29.230 $cc = .021$

CONCLUSIONES

1. Los INEM no cumplieron la filosofía para la cual fueron creados, a saber una oportunidad de Promoción para la clase popular (en su aspecto social y económico) y una respuesta a las necesidades del aparato productivo de prepararle personal calificado. (Esto último porque estadísticamente ha sido demostrado que los bachilleres INEM están en igualdad de condiciones y en ocasiones en desventaja con respecto a los bachilleres clásicos).

- 2) El aspecto de la democratización de la enseñanza por parte de los INEM no se cumplió en su totalidad, pues el porcentaje de atención a la clase más popular apenas si llega a un 10%. Sin embargo si se compara con el bachillerato clásico sí tiene un perfil de mayor democratización.

- 3) Concomitante con el aspecto anterior, los sectores populares escolarizados en los INEM, son franjas minoritarias escolarizadas las más de las veces por fuerza de las circunstancias (factores económicos, de cupos, etc) y con una mira puesta directamente en la entrada a estudios superiores.

- 4) De la investigación se deduce, que los bachilleres INEM se emplean en principio, en ocupaciones inferiores para las que fueron preparados y que también las abandonan más rápidamente; pero para el segundo empleo se ubican mejor que el resto de bachilleres.

- 5) También se puede extraer una gran conclusión y es que la filosofía original que tuvieron en cuenta los planificadores de los INEM, de DEMOCRATIZAR la enseñanza y dar una respuesta al SECTOR PRODUCTIVO, no se cumplió a cabalidad teniendo que resignar muchos de sus propósitos iniciales,

- 6) El supuesto de los planificadores de que si se mejoraba la situación económica, igual sucedía con su posición social, era un supuesto falso pues desde el punto de vista de la teoría sociológica que hemos acogido para sustentar la hipótesis, son muchos los factores que inciden en la ganancia o pérdida de status social.

- 7) Los INEM no escapan a la connotación ideológica que tiene la EDUCACION TECNICA con respecto a la llamada EDUCACION CLASICA. De ahí que como hemos mencionado antes el estudiante sigue deslumbrado por la

EDUCACION SUPERIOR donde espera obtener su redención. Por ello para él el INEM, como antes dijimos, es tan sólo una etapa hacia dicha meta, bien sea la escogencia por falta de cupo o con el fin de contratarse rápidamente mediante un oficio calificado y así poder costearse sus estudios posteriormente.

8) De la investigación sí se puede concluir que los INEM proporcionalmente sí escolarizan más hijos de las clases populares que la EDUCACION MEDIA TRADICIONAL (conclusión arrojada entre otras por el nivel de escolaridad de los padres de los estudiantes matriculados en los INEM). Pero ésto no autoriza a concluir que los INEM contribuyan significativamente a la democratización de la enseñanza, por el bajo nivel de la matrícula, apenas de un 10%.

9) Como un Corolario del punto anterior y sustentado en la investigación, la elitización aparece aún más acentuada dentro del INEM, en sus respectivas modalidades, siendo una de las de mayor preferencia la MODALIDAD ACADEMICA pues es la que permite un camino más expedito hacia los niveles superiores de la educación.

10) En otra investigación aparece que el egresado INEM ingresa porcentualmente en una mayor proporción (40%) a la educación superior que el bachiller clásico. Esto daría para concluir que existe un mayor deseo de superación por parte del egresado INEM a pesar de ser de una extracción más popular.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- 1) Antoine, León. L'Histoire de l'éducation technique. Colección "Que sais-je?" P.U.F. París. 1961.
- 2) Baudelot, Charles; Establet, René. La escuela Capitalista en Francia. Siglo XXI, México, España, Argentina. 1975.
- 3) Blaug, M. Economics of Education 1. Editado por M. Blaug. Pinguin Books. 1968.
- 4) Grites, O. John. Psicología Vocacional Traducción: Nora Dottori y Silvia Vetrano. Editorial Paidós. 1974. Primera edición inglesa. Mc Graw Hill Book Company. 1969.
- 5) Carabañas Morales, Julio. "Sistema Educativo y Mercado de trabajo en el horizonte del año 2000. Estudios Educativos". A.P.E. Medellín. Dic. 1984/Junio 1985. Nros 21-22.
- 6) Carnoy, Martin. La Educación como imperialismo. Siglo XXI. México, España, Argentina, Colombia. 1977.
- 7) Da Costa Gómez, Candido Alberto. " Educacao Vocacional e Movilidad Social". La Educación. No 85 Año XXVI. OEA.

- 8) Don Martindale. La teoria sociológica: Naturaleza y escuelas.
- 9) Durkheim, Emile. L'éducation pedagogique en France P.U.F. París. 1969. (2a edición).
- 10) Denis, Henri. Histoire de la pensée economique P.U.F. París. 1967.
- 11) Franco Arbelaez, A. Tunnermann Bleinheim. G. La Educación Superior: en Colombia. F.E.S. Cali. Colombia. 1978.
- 12) Foucault, Michel. Surveiller et Punir Naissance de la Prison. Nef, Editions Gallimard. París. 1971.
- 13) Guiddens, A. The class Structure of the avanced Societies. Hutchinson University Library. London 2nd Edition. 1974.
- 14) González Joves, Jaime. La Oferta y la Demanda de trabajadores con Educación. Folleto publicado por el ICFES. Bogotá. 1974.
- 15)..... "La educación productiva: la situación de la escuela frente a las tendencias de la planificación en colombia" Educación Superior y Desarrollo. Revista ICFES. Julio/Septiembre de 1982.
- 16) Galbraith, John R. Le novel Etat Industriel.

Edition Gallimard. París. 1971.

17) Lipset, S.M. y Bendix, R. Movilidad Social en la Sociedad Industrial. Traducción Ricardo Malfe. Editorial Buenos Aires. 1963.

18) Lipset, S.M y Solari, A. Elites in Latin America. N.Y. Oxford University Press. 1965.

19) Mahev, René. "Crise de l' Université, Movement etudiant et conflits sociaux. Les approches functionalistes" en Sociologies du Travail. Editions du Sevil. París. Julio/Sept. 1969.

20) Molina, Carlos Gerardo. "La educación Secundaria técnica en Colombia". Revista Colombiana de Educación. II Semestre. 1984. Bogotá.

21) Parson, Talcott. "The academic System: a Sociologists view". The interest No 13, Fall 1968.

22) Pinilla, P.A. y Cáceres I. "Rendimiento Económico de la Educación Superior". Educación Superior y Desarrollo. ICFES. Jul/Sept. 1982 . Bogotá.

23) Poutlanzas, Nicos. Las classes Sociales dans le capitalisme aujord'hul. Editions Le Sevil. París. 1974.

24) Poutlanzas, Nicos. La crise des dictatures. Cahlers Libres. Francois Maspen. París. 1975.

- 25) Puig F. Julio y Quintero, Hernán, "Acumulación y diversificación de la educación media y superior". Estudios Educativos. Medellín.
- 26) Puig F. Julio. y otros. La evaluación institucional aplicada a la educación. ICOLPE. Bogotá. 1974.
- 27) Puig F.J., Castañeda, L.S; Henao I. Clase Social y lenguaje. Universidad de Antioquia. 1986.
- 28) Puig F. J. "Los profesionales contra los tecnólogos". Comunicación presentada al SISBER-84. Madrid. Estudios Educativos. APE. Medellín. Dic/84/junio 85 Nos 21-22.
- 29) Psacharopoulos, G.; Velez, E.; Zabalza, A. Una Evaluación da la Educación media diversificada en Colombia BIRD, MEN. Inclito SER. Bogotá. 1984.
- 30) Serbal/Unesco. La Economía de la nueva media de enseñanza. Barcelona. 1984.
- 31) Shultz, T. W. Valor económico da la Educación. Traducción española. UTEHA. México. 1968.