

CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE PROFESIONAL EN LOS PAISES INDUSTRIALIZADOS Y EN LOS PAISES LATINOAMERICANOS

Oscar Corvalán Vázquez ()*

Introducción

En los países latinoamericanos el aprendizaje profesional se diferencia fundamentalmente de los sistemas tradicionales de aprendizaje europeo. Las razones de este hecho son en parte históricas y en parte derivadas de las diferencias en las estructuras económicas, educativas y sociales; como también en las normas de organización adoptadas en el campo de la formación profesional en la mayoría de los países latinoamericanos (**).

De acuerdo con la "Recomendación sobre la Formación Profesional" de la OIT, el aprendizaje puede ser definido como aquel modo de formación profesional destinado a adolescentes (14-18 años), que tiene como objetivo la formación de trabajadores calificados. La preparación de éstos, normalmente, requiere el desarrollo de habilidades manuales y conocimientos técnicos de los jóvenes, los cuales sólo pueden ser adquiridos en períodos relativamente largos (aproximadamente tres años) de entrenamiento y en relación estrecha con el mundo del trabajo. Este proceso de entrenamiento se logra a través de un programa sistemático que combina cursos y prácticas en centros de formación profesional con el trabajo productivo en las empresas.

* Licenciado en Educación, realizó sus estudios de post-grado en Suiza y Canadá. Actualmente se desempeña en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) en Santiago, Chile.

Durante la preparación de este artículo el autor contó con el apoyo de la fundación Ford de Santiago de Chile.

** Ver: Karl Ebel: *Aprendizaje para jóvenes en seis países de América Latina*, Estudios y Monografías, Cinterfor, Montevideo, 1967.

El sistema de aprendizaje implica que los jóvenes se incorporen a las empresas con un contrato especial de trabajo, denominado contrato de aprendizaje, el cual estipula los derechos y obligaciones tanto de la empresa contratante como del aprendiz. Básicamente, el primero se obliga a enseñar un determinado oficio, y el segundo a servir al empleador y obedecerle en lo que se refiere a las tareas que éste le encomiende.

De esta forma, el concepto de Aprendizaje involucra, por una parte, un aspecto de carácter técnico-metodológico, y por la otra, el aspecto laboral-contractual, siendo cada uno de ellos un aspecto necesario pero no suficiente para la realización de un programa de aprendizaje profesional, tal como se aplica en los países industrializados.

Dicho brevemente, el aprendizaje se distingue de los demás sistemas de formación profesional por una serie de características que condicionan su aplicación en el medio laboral. El presente artículo pretende estudiar su aplicación en el medio latinoamericano, mostrando las diferencias fundamentales que existen entre el modelo europeo de aprendizaje y las transformaciones que éste ha sufrido al ser aplicado en el contexto de los países de esta región. Asimismo, se intenta mostrar las limitaciones que tiene este modelo para alcanzar una parte considerable de la juventud que requiere se le entregue una calificación profesional para enfrentar en mejores condiciones el mundo laboral. En consecuencia, primeramente se analizará el desarrollo histórico del aprendizaje fuera de América Latina, para centrar a continuación la discusión sobre su desarrollo en esta región.

1.1. Conceptualización y Desarrollo del Aprendizaje en los Países Industrializados.

A lo largo de la historia, el aprendizaje ha sido marcado por las conquistas sociales, influenciado por los climas políticos de la época, frenado por el nivel de desarrollo de la economía, profundamente transformado por la evolución de las técnicas de producción. Primitivamente el aprendizaje consistía en aprender los gestos y habilidades manuales de un oficio. El aprendiz constituía entonces la base de la pirámide profesional y su número estaba en relación directa con el grado de florecimiento de cada oficio. Sin embargo la introducción de las máquinas en el proceso productivo modificó considerablemente el rol del aprendizaje en el sentido de evitarle muchos de los trabajos más pesados y desagradables que anteriormente le estaban reservados. No debe olvidarse que, en países euro-

peos como Inglaterra, hasta 1814 el aprendizaje fue obligatorio para los jóvenes ¹.

Posteriormente, con el desarrollo del maquinismo, el aprendizaje enfatizó el conocimiento en detalle del oficio, caracterizado por un desarrollo de las habilidades manuales y de las condiciones profesionales del aprendizaje que le permitieran adaptarse tanto al mundo del trabajo como a las transformaciones que sufriría su oficio a lo largo de su carrera.

El aprendizaje se desarrolló en varios países de Europa como una verdadera institución social. En el contexto europeo, éste se define como una relación contractual entre un empleador y un trabajador joven, por medio de la cual el primero se obliga a enseñarle un oficio al segundo, y éste se obliga a servir al empleador de acuerdo con los términos estipulados en el contrato. Durante la Edad Media los empleadores eran los artesanos, quienes a su vez se encontraban organizados en gremios por oficios. La relación maestro artesano-aprendiz era en ese tiempo muchísimo más estrecha que la existente entre un empleador y un trabajador el día de hoy.

El objetivo básico del período de aprendizaje era producir una transferencia de conocimientos y técnicas del artesano al aprendiz. Anteriormente, las civilizaciones babilónicas, egipcias, griegas y romanas ya habían dictado normas para que el aprendizaje de oficios pasara de una generación a otra. Sin duda, desde tiempos inmemoriales el progreso industrial ha sido posible gracias al artesanado pre-industrial. Sin embargo, también hay que recordar que el aprendizaje ha sido marcado en determinados períodos históricos como un castigo para ciertos tipos de personas y una obligación para los niños *pobres*. ²

En el caso de Alemania, hasta el comienzo de este siglo los trabajadores calificados se formaron en contacto con artesanos-maestros bajo una relación maestro-aprendiz. Sin embargo, la fuerte demanda de obreros calificados provocada por el proceso de industrialización llevó a las empresas industriales a organizar sistemas de aprendizaje en sus propias fábricas. Las empresas eran libres de determinar la duración del aprendizaje y de tomar un examen interno a los aprendices.

1 Ver: Kate Liepmann: *Apprenticeship: An Enquiry into its Adequacy under Modern Conditions*, London, Routledge & Kegan Paul, 1960, p. 14.

2 U.S.A. Department of Labor: *Apprenticeship-Past and Present. A history of Apprenticeship since colonial days*, 1964, Bureau of Apprenticeship and Training, Washington, D.C.

Posteriormente, para evitar la rivalidad inter-empresas en el sentido de aprovechar mano de obra formada en otras empresas, los industriales decidieron crear un sistema de aprendizaje similar para cada oficio y establecieron talleres especiales dentro de las fábricas para el entrenamiento de aprendices. Esto permitió no sólo uniformar la terminología y especificaciones al interior de cada oficio, sino también establecer niveles de preparación similares para cada oficio, independientemente de las empresas en que se ofrecía el entrenamiento.

Durante los años de la post-guerra el aprendizaje se desarrolló considerablemente bajo la responsabilidad de la Cámara de Industria y Comercio de Alemania. El Ministerio de Economía se encargó de revisar los planes de estudio para cada tipo de aprendizaje y de ponerlos a disposición de las empresas que deseaban iniciar un programa de aprendizaje en determinados oficios. Actualmente los aprendices completan nueve años de escolaridad primaria obligatoria, a los 15 años, antes de comenzar su aprendizaje. Por lo general el aprendizaje se efectúa en talleres ubicados en los recintos de las empresas, de acuerdo al plan de estudios aprobado para tal efecto, y cuya duración es de aproximadamente tres años. Al término de este período el aprendiz debe rendir un examen teórico-práctico sobre su oficio. Durante el período de entrenamiento el aprendiz debe asistir un día a la semana a una escuela técnico-profesional, que puede ser administrada por las mismas empresas o por la municipalidad local. Al mismo tiempo que la escuela entrena al aprendiz en la parte práctica del oficio, la escuela se encarga de entregarle los conocimientos tecnológicos, dibujo técnico, matemáticas, idiomas y educación general, que hasta incluye en ciertos casos cursos de sociología. Esto significa que se trata de entregarles una formación lo más completa posible por medio de una combinación de estudio y práctica en escuelas y talleres de las empresas. Cada semana los supervisores examinan las actividades de cada aprendiz, y cada seis meses la firma debe someter un informe sobre actividades y progresos de sus aprendices.³

Fue precisamente durante los años en que el Aprendizaje europeo comenzó a ser sometido a una rigurosa revisión, que se decidió propiciar su transferencia a los países latinoamericanos, comenzando por el Brasil. En efecto, los profundos cambios que se han producido en los métodos de producción industrial redujeron el número y proporción de aprendices

³ Walter Niens: *The Historical and Social Background to Education within Industry in West Germany* in: Lauwerys and Scanlon *Education within Industry*, Harcour Bro.,1 1968.

en cada rama de la producción. Muchos oficios tradicionales dejaron de ser necesarios y su producción pasó a ser ejecutada por trabajadores no calificados. Por otra parte, el Aprendizaje en Europa comenzó a ser utilizado por los sindicatos para limitar el número de trabajadores en varios oficios, a fin de consolidar determinados privilegios gremiales.⁴ De hecho, el proceso de mecanización y automatización (y su corolario: una mayor división social del trabajo), ha reducido el grado y rango de oficios necesarios en la industria. Como consecuencia, en lugar de una habilidad manual desarrollada, comenzó a requerirse mayor educación general y técnica a fin de comprender mejor los procesos tecnológicos que se dan en la industria y para adaptarse mejor al cambio tecnológico. Además, métodos más modernos de entrenamiento y la existencia de cursos para refrescar los conocimientos, han reducido considerablemente los períodos de aprendizaje. A todo nivel hoy en día se piden tres tipos de calificación: calificación práctica, conocimiento teórico y educación general. Se puede decir que los tres son igualmente vocacionales y necesarios para una buena formación. Sin embargo, pareciera ser que el primero ha perdido importancia con relación a estos últimos.

Como resultado de los procesos de creciente división del trabajo, mecanización y automatización, el aprendizaje tradicional ha cambiado considerablemente en Europa. Los períodos de entrenamiento han sido reducidos, los programas de entrenamiento han pasado de moda, y la exclusividad del "aprendizaje" para entrar en ciertas ocupaciones ha sido fuertemente atacada.⁵ El proceso de entrenamiento se ha concentrado en los procesos productivos específicos de las empresas y la responsabilidad de entregar los conocimientos teórico-tecnológicos necesarios para adaptarse al cambio tecnológico se les ha entregado a escuelas. Además, se hizo totalmente insuficiente la existencia de un sistema de entrenamiento que sólo se ocupaba de los trabajadores jóvenes, ya que el cambio tecnológico obliga a capacitar y re-entrenar a todos los trabajadores. De modo que, lo esencial es hacer que los jóvenes aprendan a aprender, es decir, *aprendan las técnicas del aprendizaje en lugar del aprendizaje de una técnica.*⁶

4 K. Liepmann; *ibid*,

5 E.J. Singer and I.D. Mac Donald: *Is Apprenticeship Out dated?* Institute of Personnel Management, London, 1970.

6 Pierre Quef: *Histoire de l'Apprentissage: Aspects de la Formation Technique et Commerciale*, L.G.D.J., 20 rue Soufflot, París, 1964, p. 286.

Como consecuencia de los cambios tecnológicos ocurridos durante los años de post-guerra, surgieron una serie de críticas a los sistemas de aprendizaje en Europa y Norteamérica. En Estados Unidos, se criticó las enormes variaciones existentes en el nivel de formación de los aprendices.⁷ En Italia, se criticó que la ley sobre aprendizaje de 1955 no estaba siendo debidamente aplicada. Específicamente, se dijo que: “en lugar de ser formados, los aprendices con frecuencia eran afectados a la producción propiamente tal y a actividades extrañas al oficio que deben aprender, que para lograr mano de obra barata los trabajadores jóvenes eran mantenidos como aprendices durante un número de años que sobrepasaba el máximo legal de cinco años de aprendizaje; y que la enseñanza complementaria no tenía en cuenta el nivel de preparación de los aprendices y su verdadera función”,⁸ además de forzar una especialización prematura.

Con todo, en la mayoría de los países de Europa Occidental el Aprendizaje continuó siendo el único camino abierto a los jóvenes que inmediatamente después de su ciclo de enseñanza obligatoria debían tomar un trabajo para aumentar el ingreso familiar. En Francia, por ejemplo, del total de jóvenes que aprendían un oficio en 1962, el 51% se formaba en escuela y el 49% restante se formaba en los mismos oficios, pero por medio de un contrato de aprendizaje.⁹ Puede considerarse entonces que el Aprendizaje en las empresas equivale a la formación de dedicación completa en las escuelas cuando se encuentra bien reglamentado. En Italia se llegó a la conclusión que el Aprendizaje podría constituir una forma aceptable de formación sólo a condición de multiplicar las escuelas de empresas e interempresariales y de mejorar sensiblemente la calidad de la enseñanza complementaria. Sin embargo, uno de los principales obstáculos para esa mejora radica en la dificultad para dividir las competencias entre los ministerios interesados, puesto que cada día se hace más difícil trazar una línea divisoria entre educación y formación.

Con todo, promediando los años sesenta, en Europa la idea básica respecto del Aprendizaje que llegó a prevalecer fue que éste no debía ser abolido sino profundamente transformado. Fue así como en Alemania

7 Ver comunicaciones presentadas a la Conferencia de Investigación sobre el Desempleo (Research Conference on Unemployment) que tuvo lugar en 1964 en Boulder, Colorado.

8 Citado por la revista CIRF-Formation Professionnelle Training for Progress, vol. 6, Nos. 2-4, 1967, OIT, Ginebra.

9 Ibid. op. cit.

en 1963 se puso en práctica la formación por etapas, con el fin de flexibilizar la formación profesional. Esta se compone habitualmente de tres etapas que corresponden a los tres años de aprendizaje, y posterga la decisión final sobre la especialización en un oficio hasta que el aprendizaje haya concluido un período de formación básica, común a cierto número de profesiones que pertenecen a un mismo grupo. La primera y la segunda etapa se cumplen en un taller de aprendizaje, mientras que la tercera etapa constituye el verdadero período de especialización en un taller de producción de la empresa. Este plan de estudios facilitaría una formación de base más amplia en las primeras etapas, una mayor facilidad para cambiar de especialización sin salirse del grupo profesional; como asimismo, un período más largo de orientación que permite una mejor selección final de la profesión y aminora el riesgo de especialización prematura. Además, desde el punto de vista de la organización de los cursos de aprendizaje, resulta más fácil agrupar a los aprendices por materias, y así mejorar la calidad de la formación. Naturalmente que, un tal sistema supone una coordinación entre el sistema de aprendizaje y las escuelas profesionales.

1.2. La transferencia del Aprendizaje a América Latina

Después de analizar los positivos resultados logrados por los sistemas de aprendizaje en los países industrializados, especialmente en Europa, varios gobiernos latinoamericanos se decidieron por implantar en la región instituciones de formación profesional, las cuales iniciaron sus actividades dedicando la mayor parte de sus esfuerzos a programas de aprendizaje de menores.¹⁰ La creación del SENAI en Brasil, el 22 de enero de 1942, marca el inicio de una etapa en que la formación profesional comienza a tomar una forma sistematizada. “Es sólo a partir de 1942 que toma forma, *impulsada por la OIT*,* la primera institución netamente de formación profesional”.¹¹ Con posterioridad se crearon: en 1944 la CONET de Argentina, en 1946 el SENAC de Brasil, en 1957 el SENA de Colombia, en 1959 el INCE de Venezuela, en 1960 el SERCOTEC de Chile

10 Cinterfor: Estudio Prospectivo sobre la formación profesional en América Latina y el Caribe, Montevideo, Cinterfor, 1975, p. 68.

11 Oscar Tangelson: Empleo y Formación Profesional en América Latina, Cinterfor, Estudios y Monografías No. 13, Montevideo, 1974, p. 70.

* El subrayado es mío.

(antecesor de Inacap), en 1961 el SENATI del Perú, y en 1965 el INA de Costa Rica.

Es necesario destacar que el SENAI fue “creado con el objetivo principal de suministrar aprendizaje profesional mediante la creación de escuelas de moldes clásicos”.¹² Sin embargo, con el correr del tiempo el SENAI evolucionó en sus métodos de formación y en Marzo de 1963 estableció reglas para la asistencia más directa de la industria. El SENAI optó en ese momento por desarrollar el programa de adiestramiento de la mano de obra en los locales de trabajo en lugar de hacerlo en escuelas especiales.

Tanto el SENAI de Brasil como el SENA de Colombia fueron creados con el objetivo principal de poner en marcha y administrar un vasto programa de aprendizaje profesional, en Brasil y Colombia respectivamente. Igualmente, la ley del 22 de Agosto de 1959 que creó el INCE en Venezuela le asignó como cometido el de dar un sistema de formación mediante aprendizaje, para la industria, el comercio y la agricultura.¹³ Sin embargo, el aprendizaje obligatorio no ha podido ser completamente implantado en este último país pese a la legislación complementaria dictada en los años 1965 y 1975, que obliga a las empresas a contratar un número de aprendices no inferior al 5% de sus trabajadores.¹⁴

La implantación de un tal sistema de formación profesional en América Latina ha sido justificada de varios puntos de vista. En primer lugar, se ha mostrado la incapacidad de las escuelas profesionales para formar suficiente mano de obra calificada. En consecuencia, se implantó el aprendizaje para cubrir a mediano plazo la demanda de mano de obra calificada, a fin de asegurar la reposición de mano de obra y reforzar la capacitación de los trabajadores. En segundo lugar, se argumentó la posibilidad de elevar el ingreso de los participantes en los cursos de aprendizaje, al otorgarles un oficio y prepararles para que ejerzan un empleo productivo. Se suponía que el aprendizaje estaba dirigido a los estratos socio-económicos más bajos y tenía como objetivo favorecer y ampliar las

12 Paulo Novaes: La Valorización de los recursos humanos mediante la educación y adiestramiento p. 45 Docto. presentado al Seminario sobre Bases para una Política de Formación Profesional llevado a cabo en Viña del Mar, Chile, en Nov. 1966. Publicado por Cinterfor.

13 Cinterfor: Cinco años de legislación sobre Formación Profesional (recopilación Dra. Soffia Vegh V., Dic. 1967, p. 29.

14 Ver Decreto No. 877 del 22-4-75 .

posibilidades educativas de estos sectores.¹⁵ Sin duda esta última consideración cobra especial relevancia en América Latina, puesto que se supone que los programas de aprendizaje atienden a jóvenes potencialmente inactivos que han quedado al margen del sistema de educación formal. De esta forma, el sistema de aprendizaje ha sido concebido tanto como un método de preparación de mano de obra como un vehículo de promoción social que integraría a la sociedad a individuos que de otra manera serían marginados de la misma.

La documentación existente sobre los objetivos para los cuales se crearon las primeras instituciones de formación profesional en América Latina, señala claramente que éstas tuvieron como objetivo principal "la formación de obreros y empleados calificados mediante la creación de cursos de aprendizaje sistemático para trabajadores menores".¹⁶

Los orígenes de esta estrategia se remontan a la Conferencia Internacional del Trabajo celebrada en Ginebra en 1939 y a la Séptima Conferencia de Estados de América Miembros de la O.I.T. Durante la primera, según Jaime Abreu,¹⁷ se había sugerido que las confederaciones de la industria y el comercio de Brasil se responsabilizaran por la puesta en marcha de los sistemas de aprendizaje para la industria y el comercio en ese país. Posteriormente, la segunda conferencia citada, reunida en Buenos Aires del 10 al 21 de abril de 1961, recomendó que:

"Teniendo en cuenta la experiencia obtenida por algunos países americanos aplicando un nuevo sistema de formación de aprendices y de trabajadores adultos, convendría que los países que no hayan todavía iniciado la solución de este problema estudien la posibilidad de crear servicios de alcance nacional. . ."¹⁸

Alrededor de los años sesenta, el impulso de los nuevos servicios nacionales de aprendizaje se manifestó especialmente por el número de escuelas profesionales creadas para su implementación. Sin embargo, pese al rápido ritmo de creación de escuelas de aprendizaje,¹⁹ pronto se ad-

15 Ver Zrinka Tomic/Obrdalj M.: Políticas y métodos de selección y orientación para la formación de aprendices... en Boletín Cinterfor N. 877 del 22-4-1975.

16 Ver: Orígenes de Cinterfor: Tomo I, situación de la formación profesional en América Latina hacia 1960, Cinterfor, Montevideo, 1977, p. 45.

17 J. Abreu: "Craft and Industrial Training in Brazil", in Lauwerys and Scanlon (Eds), Education within Industry, op. cit. p. 219

18 Cinterfor, op. cit., Tomo 2, Contribución documental, Montevideo, 1977, p. 12.

19 El SENAI construyó alrededor de 110 escuelas profesionales, la CNAOP, abrió alrededor de 130 en un lapso de 10 años, y el SENA puso en práctica 8 centros de aprendizaje industrial uno de aprendizaje comercial y otro de aprendizaje agrícola, durante 1959 y 1960, en diferentes ciudades de Colombia. (Ver: Cinterfor, op. cit. Tomo I, p. 46).

virtió la limitación del alcance cuantitativo de este método de entrenamiento. Se pensó entonces que la única fórmula de llevar los beneficios de la formación profesional sistemática a un número mayor de trabajadores menores consistía en organizar el aprendizaje en el curso del trabajo y no en escuelas profesionales.

Si bien es cierto que el objetivo principal de los sistemas de aprendizaje es dar formación sistemática al aprendiz empleado en una empresa, el desarrollo de sistemas de aprendizaje destinado a los trabajadores jóvenes han encontrado un sinnúmero de trabas en los diversos países de la región. Estas, han impedido que su cobertura alcanzara una proporción significativa de ellos, menos aún que cubriese una buena parte de los adolescentes que no se hayan empleados.

El problema de otorgar formación profesional a los miles de adolescentes que dejan la escuela primaria cada año tendió a agudizarse durante la última década. En efecto, pese a que las tasas de escolarización para el grupo de edad de 15 a 19 años pasó de un 11,3% en 1960 a un 17,8% en 1970, en términos absolutos la población de ese grupo de edad que no estaba escolarizada pasó de 18.454.00 a 23.460.00 (según se desprende del cuadro siguiente).

Cuadro 1. Población y Matrícula del grupo de edad 15 - 19 años para América Latina entre los años 1960 y 1980 . (miles)

	1960	1970	1980+
Población	20.536	28.546	38.154
Matrícula	2.082	5.086	8.154
Tasas de escolarización	11.28%	17.80%	21.4%

Fuente: UNESCO: Evolución Reciente de la Educación en A. L., II Sep. 1976, pp. 18 y 51. (+) = Estimado.

Además, si se cumplen las proyecciones de población y matrícula (especificadas en el cuadro anterior) para 1980 se tendrá en América Latina una masa de cerca de treinta millones de jóvenes que no podrán ser escolarizados por medio de las diversas ramas de la enseñanza formal de nivel medio.

Por otra parte, cuando se comparan los niveles de cobertura de los sistemas de aprendizaje se tiene que éstos rara vez sobrepasan el 21% del

grupo de edad comprendido entre los 15 y los 19 años integrado a la población económicamente activa.

Cuadro 2. Población Total, Población Activa y Aprendices, para el grupo de edad entre los 15 y 19 años, en varios países.

PAIS	Población 15-19 años	Población Activa 15 a 19 años y %		Matrícula Aprendizaje 1975 y %	
Argentina ¹	2,098.700	966.150	46.0	22.346	2,3
Brasil ¹	10.796.254	6.156.304	57.0	125.298	2,0
Colombia ⁴	2.315.082	897.253	38.8	28.433	3,1
Costa Rica ⁴	222.652	97.976	44.0	1.456	1,5
Chile ¹	900.600	252.280	29.1	1.019	0,4
México ¹	5.054.391	1.780.772	35.2	?	
Perú ³	1.413.312	408.071	28.9	1.420	0,3
Venezuela ²	1.225.262	524.386	54.8	5.394	1,0
Totales	23.305.653	10.799.506	(46,3)	185.366	(1,7)

Fuentes:

- a) Anuario Estadístico de la O.I.T. 1977.
- b) Cinterfor: Cuadro Comparativo y Fichas descriptivas de las instituciones de formación profesional, 1976.

(1) Censo 1970; (2) Censo 1971; (3) Censo 1972; (4) Censo 1973.

En consecuencia, es posible concluir que la implantación de sistemas de aprendizaje profesional en los diversos países de América Latina no ha cobrado el alcance que se esperaba en cuanto a dar una formación sistemática a los trabajadores jóvenes de la región.

Los factores que han impedido la implantación y desarrollo de sistemas de aprendizaje en cada país obedece a problemas de orden económico, social y técnico. En primer lugar, es un hecho que en América Latina en su conjunto no ha aumentado la proporción de la fuerza de trabajo ocupada en la industria, como ocurrió en los países europeos y norteamericanos que se industrializaron primero que la región. Este hecho, sumado al fuerte crecimiento demográfico experimentado durante los últimos 20 años ha creado una incapacidad crónica del aparato productivo para absorber la cantidad de mano de obra disponible en cada país.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, ha sido extremadamente difícil para los aprendices obtener contratos de aprendizaje que les permitan no sólo cumplir sus períodos productivos, sino también sufragar sus gastos durante los períodos lectivos en las instituciones de formación profesional. De hecho, los instrumentos legales no han sido capaces de canalizar en forma cabal los recursos de las empresas en beneficio de la formación de los trabajadores jóvenes. A la escasa motivación de los empleadores se ha sumado el poco interés de los sindicatos en impulsar el aprendizaje, e incluso el desinterés de la masa de jóvenes, quienes aspiran más bien a obtener una formación en escuelas del sistema formal de educación.

En tercer lugar, a los problemas contextuales señalados anteriormente habría que agregar una serie de problemas de orden técnico. Primeramente, y como consecuencia de las limitaciones impuestas sobre las instituciones de formación profesional por los factores antes mencionados, rara vez se han fijado metas cuantitativas para el desarrollo de los programas de aprendizaje en el tiempo. En segundo lugar, ha habido una inadecuada determinación de las necesidades reales de formación, análisis ocupacionales incompletos, contacto insuficiente con las empresas, y la aplicación de una metodología de instrucción repetitiva y rutinaria.

En lo que respecta a la vigencia del contrato de aprendizaje, el Estudio Prospectivo de la Formación Profesional realizado por Cinterfor descubrió que “en varios países sólo tiene contrato un pequeño porcentaje de los aprendices” y que el aprendizaje se desarrolla preferentemente en centros (p. 68) y no en empresas, como es lo normal en los países de los que se extrajo este modelo educativo.

En síntesis, de la misma manera que el aprendizaje en los países en que se originó ha evolucionado enormemente en los últimos veinte años, en América Latina ha debido modificarse radicalmente para adaptarse a las condiciones económico-sociales imperantes en la región. La falta de interés de parte de las organizaciones de empleadores en organizar estos programas llevó al estado a crear instituciones para preocuparse de los mismos. En lugar de darse la mayor parte de la instrucción en las empresas, ésta se lleva a cabo en centros. En lugar de ser financiado directamente por las empresas, ello se hace por medio de un impuesto. En lugar de cubrir cerca de la mitad de los jóvenes que terminan la escolaridad primaria, sólo atiende unos pocos. En lugar de existir una estrecha cooperación con las escuelas técnico-profesionales, ésta es casi inexistente. Finalmente, en lugar de dirigirse a trabajadores jóvenes se seleccionan adolescentes que terminaron la escuela primaria para buscarles después

un empleador que patrocine su aprendizaje profesional; lo cual implica un proceso de selección de participantes, en lugar de un proceso de orientación profesional de los participantes.

Hace exactamente once años, Cinterfor convocó a un Seminario Latinoamericano sobre Aprendizaje.²⁰ Aparte de analizarse las ventajas del mismo como método de formación profesional y su repercusión en el incremento de la productividad en empresas de diferentes tamaños, se plantearon las condiciones necesarias para su organización y desarrollo. Además, se planteó la necesidad de que el aprendizaje ofreciera a los jóvenes tantas posibilidades de promoción a los niveles más altos de la jerarquía del empleo como pudieran ofrecerle otros sistemas. Así, el aprendizaje solucionaría los problemas de carácter profesional del joven al entregarle un oficio, junto con integrarlo a participar activamente en la sociedad. Sin embargo, a la fecha no se ha evaluado en qué medida se ha cumplido realmente con tales objetivos.

Pareciera, pues, haber llegado el momento para examinar en qué medida el aprendizaje en América Latina ha sido un instrumento que ha cumplido con tantas esperanzas cifradas en su aplicación.

20 Ver: Cinterfor, Informe del Proyecto No. 016: Seminario Latinoamericano sobre Aprendizaje, celebrado en Santiago de Chile del 12 al 24 de Mayo de 1967, en colaboración con Inacap y la Universidad de Chile.

**BIBLIOGRAFÍA SOBRE EL APRENDIZAJE PROFESIONAL EN
AMERICA LATINA**

(Aparecida en el Boletín Cinterfor, Montevideo, Uruguay)

PALISSY, E. de Barros: Productividad del aprendizaje industrial en la empresa moderna, N. 4, oct. 1969, p. 11-29.

WILCHES, A.: Aprendizaje y Formación en Centros, N. 6, dic. 1969, p. 11-18.

BOLOGNA, I.: EL SENAI y el aprendizaje industrial, N. 8, abr. 1979, p. 5-13.

TOMIC-OBRODALJ M., Z.: Políticas y métodos de selección y orientación para la formación de aprendices en cuatro países. N. 21/22, mayo-agosto. 1972, p. 41-63.

FERNANDEZ CARREÑO, J.: ¿Se puede pronosticar el éxito en la formación profesional del aprendiz?, No. 30, nov.-dic. 1973, p. 51-56.

COSTA RICA: Nueva Ley de aprendizaje. No 23, sep.-oct., 1972. p. 49-56.

COLOMBIA: Destino de los aprendices, No. 24, nov.-dic. 1972, p. 45-49.

PERU: La nueva ley peruana de aprendizaje, No. 30, nov.-dic. 1973, p. 57-63.

McKEACHIE, W. J.: Declinación y caída de las leyes de aprendizaje, N. 42, nov.-dic. 1975, p. 17-28.

VENEZUELA. Un decreto ley sobre aprendizaje, N. 46, jul.-agosto, 1976, p. 73.

EL APRENDIZAJE EN OTROS PAISES.

METAIS, M.: Situación actual del aprendizaje en Francia, No. 14, marzo-abril 1971, p. 1-6.

EE. UU.: El programa de aprendizaje para minorías étnicas en Estados Unidos, N. 5, nov. 1969, p. 31-43.